Der Moralunterricht in Frankreich und seine philosophische Begründung

---

Inaugural-Dissertation

zur Erlangung der Doktorwürde
der Hohen Philosophischen Fakultät
der Vereinigten Friedrichs-Universität Halle-Wittenberg

vorgelegt von

Paul Sporn
aus Halle a. Saale

Halle 1932
Druck von A. W. Zickfeldt, Osterwieck / Harz

Motto:

Welche Religion ich bekenne?
Keine von allen, die du mir nennst. —
Und warum keine? —
Aus Religion.

(Schiller: Mein Glaube.)

R. UNIV.
BIBLIOTHEEK
LEIDEN

Referent:
Professor Dr. Paul Menzer

Korreferent:
Geh. Reg.-Rat Professor Dr. Karl Voretzsch

Tag des Rigorosums: 27. Januar 1932

Meiner lieben Frau
I R M G A R D
zugeeignet

Inhaltsübersicht

	Seite
Einleitung	
Wesen des französischen Moralunterrichtes	1
Erster Teil:	
Die Vorgeschichte des Moralunterrichtes in Frankreich	2— 26
1. Weltlichkeit in der Renaissance und als bürgerliche Lebensanschauung	2— 10
2. Philosophische Einflüsse der Aufklärung	10— 12
3. Reformvorschläge der Revolution	12— 15
4. Kirche und Antiklerikalismus im 19. Jahrhundert	15— 26
Zweiter Teil:	
Einführung des Moralunterrichtes in Frankreich	26— 54
1. Die politische Atmosphäre nach 1870	27— 31
2. Die Gesetzgeber der weltlichen Schulpolitik	31— 45
3. Die Schöpfer der neutralen Staatsschule	45— 53
4. Die grundlegenden Gesetze der französischen Volksschulorganisation	53— 54
Dritter Teil:	
Allgemeine philosophische Grundlagen des französischen Moralunterrichtes	54— 65
1. Das Jahrhundert der Aufklärung	54— 56
2. Der metaphysisch-spiritualistische Eklektizismus	56— 57
3. Der wissenschaftliche Positivismus	58— 62
4. Der erkenntniskritische Idealismus	62— 65
Vierter Teil:	
Theorie und Praxis im französischen Moralunterricht	65— 91
1. Die Programme für Volks- und Mittelschulen	66— 75
2. Hinweise in den Lehrerseminar-Programmen	75— 78
3. Der Moralunterricht in der Praxis	78— 84
4. Lehr- und Lernbücher für den Moralunterricht	84— 91
Fünfter Teil:	
Kritische Stellungnahme zum Moralunterricht in Frankreich	90—103
1. Gefahren eines Moralunterrichtes und Grenzen seiner Erfolgsmöglichkeiten	91— 94
2. Willensbildung als Hauptproblem des Moralunterrichtes	94— 99
3. Praktische Erfolge des französischen Moralunterrichtes	99—100
4. Pädagogische und politische Berechtigung des französischen Moralunterrichtes	100—103
Schluß.	
Geoffenbarte Religion und Moral	103—104
Schriftenverzeichnis	105—107

Wesen des französischen Moralunterrichtes.

Moralunterricht in der schlichten Bedeutung des Wortes ist Unterricht in der Sittlichkeit, und vom Standpunkte der Schule aus gesehen ist er ein besonderes Unterrichtsfach, das den Kindern die wesentlichen Begriffe der Moral veranschaulichen und nahebringen, sie in ihren Seelen befestigen und derartig lebendig machen will, daß ein Übergang in die praktische Übung des täglichen Lebens gewährleistet ist.

Einen solchen Moralunterricht könnte man sich recht wohl neben dem Religionsunterricht hergehend denken, einem Unterricht, der die gleichen Ziele, wenn auch im Hinblick auf die göttliche Autorität, verfolgt.

Seine volle Eigenbedeutung erhält aber der Moralunterricht erst dort, wo man von einem dogmatischen Religionsunterricht nichts wissen will, wo der Moralunterricht die Rolle des verabschiedeten Religionsunterrichtes, das Ziel des Lebens so hoch wie möglich zu stecken, mit übernehmen soll, wo er sich also als „weltlicher Moralunterricht" bewähren will.

Auf diese Grundlage ist der Moralunterricht in Frankreich gestellt. Als neutraler Moralunterricht, der keiner Religion zuwider, sich auf keine Religion stützt, hat er sich dort einzig und allein die realen Notwendigkeiten des Lebens und die Forderungen des Staatswohles zum Ziele gesetzt.

In klarer und bewußter Absicht will er in einer Staatsschule, die den Religionsunterricht aus ihren Mauern verbannt hat, und in einem Staate, in dem die Trennung von der Kirche radikal durchgeführt wurde, an die Stelle dieses Religionsunterrichtes treten. Er will damit in der Schule allen konfessionellen Zwang beseitigen und die Pflege von Sonderformen des Verhältnisses „Mensch-Gott" ausschalten. Diese Pflege überläßt er den Eltern und der Familie.

Inwieweit sich dieser Moralunterricht sogar vom Gottesbegriff unabhängig macht oder machen wird, ist eine Frage der weiteren Gestaltung der französischen Staatsschule, die letzten Endes ein Ergebnis der geschichtlichen Entwicklung im gesamten französischen Volksleben ist; denn die Politisierung Frankreichs spiegelt sich getreu in seinem Schulwesen wider.

Der Moralunterricht in Frankreich ist also die Verkörperung des Gedankens der Weltlichkeit der Schule, eines Gedankens, der eine politische und eine philosophische Auffassung in sich schließt. In der geschichtlichen Entwicklung wird man allerdings die eine kaum von der anderen trennen können: die politische, welche die Rechte des Staates und der Bürger gegenüber der Kirche verficht, und die philosophische von der Autonomie und Autorität der menschlichen Vernunft.

I.
Vorgeschichte des Moralunterrichtes in Frankreich.

Die Weltlichkeit der Schule und ihre Geschichte gehören zum großen Problem der Verweltlichung in Frankreich überhaupt. In ihm stellt sich die allgemeine geistige Lage dar, aus der heraus die Einführung des französischen Moralunterrichtes allein verstanden werden kann. Das Problem der Verweltlichung sucht nach den Ursachen für den Wandel der Welt- und Lebensanschauungen, verfolgt die geistigen Beweggründe in ihrer Verflechtung und will die menschlich-geschichtliche Wirklichkeit als einen Zusammenhang von Beweggründen, Strebungen und Erreichtem begreifen.

1. Weltlichkeit in der Renaissance und als bürgerliche Lebensanschauung.

Die Lebensanschauung des Mittelalters gründete sich auf Askese und Hierarchie. Alle Gebiete des menschlichen Lebens sind hier in gleicher Weise mit dem asketisch-hierarchischen Gedanken durchsetzt. Da bricht mit der Renaissance ein neuer Tag für die abendländische Menschheit an, die sich mit der neuen Geistesströmung gegen die Vergewaltigung der irdischen Interessen ernstlich aufzulehnen beginnt und alle „Rechte des Erdenlebens und der Individualität ernst gegenüber den alles Irdische dominierenden Beziehungen auf das Jenseits geltend machen wird“ [1]). Dieser neue Menschheitstag macht die bisher gebundenen Kräfte der Menschen frei, er befreit die wissenschaftliche Forschung, die Kunst, die Arbeit und den Lebensgenuß. Er bringt eine Verweltlichung des Lebens gegenüber seiner bisherigen Verkirchlichung. Und das neue Wissen, wiedergeboren aus der Antike, wird „ein wahrhaft menschliches, erdenwärtsblickendes, ein humanes Wissen“ [2]): der Humanismus. Waren bisher Philosophie, Naturwissenschaft, Geschichtsforschung nur „Mägde des Heilsgedankens“ [3]), so suchen und finden sie nun ihre Berechtigung in ihrem eigenen Wesen. Renaissance und Humanismus im weitesten Sinne sind Verweltlichung der ganzen Lebensanschauung, und zwar unter Führung des Altertums.

In Frankreich ist nun „nicht die Wissenschaft, sondern die Literatur der maßgebende Exponent des nationalen Geisteslebens“ [4]). Voller Nachdruck betont die Renaissanceliteratur — mit Rabelais und Montaigne an der Spitze — im Gegensatz zu der überlieferten Vergeistigung des Menschen seine Naturbedingtheit. Klar und entschlossen wird die Bedeutung des körperlichen Lebens der Menschen anerkannt, und gegenüber der Erbsünde wird behauptet, daß die Menschen von Natur aus vernünftig und gut seien. Die Gebildeten zum mindesten

[1]) Morf, a. a. O. S. 4.
[2]) Morf, a. a. O. S. 3.
[3]) Morf, a. a. O. S. 2.
[4]) Curtius-Bergsträßer, a. a. O. I, S. 133.

„haben nach Rabelais (I, 57) par nature un instinct et aiguillon qui toujours les pousse à faits vertueux et retire de vice, lequel ils nommaient l'honneur“ [5]). Mit diesem natürlichen Ehrgefühl als der wahren Richtschnur seiner Lebensführung nimmt der Mensch auch das Recht irdischen Lebensgenusses statt der mittelalterlichen Weltflucht für sich in Anspruch. „Savoir jouir loyalement de son être, ist nach Montaigne (III, 13) die Krone des Lebens [6]).“ So münden diese naturalistischen Lehren in Forderungen des Individualismus aus. „Mit dem Fais ce que tu voudras, der einzigen Ordensregel von Rabelais' Renaissancekloster Thelema (I, 57) wird der mittelalterliche Grundsatz der Autorität verneint und das Ich emanzipiert [7]).“ Dabei fordert Montaigne aber die Disziplinierung unserer Lebenstriebe. Vertrauensvoll glaubt er an menschliche Tüchtigkeit. Die praktische Moral ist für ihn, den Schüler der Alten, das einzige würdige und fördernde Erkenntnisgebiet. Darum zeigt er auch für die Erziehung ein besonderes Interesse; pädagogische Fragen werden in seinen Essais unermüdlich erörtert.

Diese beiden Lehrmeister neuer Ideen stehen an der Wende zweier Zeiten: Rabelais, noch mit der „Last seiner Moniage auf seinen kraftvollen Schultern“ [8]), am Ausgange des Mittelalters; Montaigne aber, bei dem sich das Heidentum der Renaissance mit dem Katholizismus der Gegenreformation seltsam mischt, an der Schwelle des XVII. Jahrhunderts, in dem sich der zukünftige Träger des modernen französischen Staates, die bürgerliche Gesellschaft mit ihrer weltlichen Lebensanschauung, zuerst entwickelt und organisiert.

Dieses Bürgertum ist von einem eigenen Lebensideal beherrscht, das sich stärker als in andern Ländern auch in den unteren Schichten des Volkes durchgesetzt hat.

Der „bourgeois“ hatte sich als Stand allmählich aus der Untertanenmasse des Volkes herausgehoben; er stützte den König im Kampfe gegen den Adel, wurde sich seiner Bedeutung durch diese Politisierung bewußt und gelangte durch die neue Philosophie zur Kritik an Kirche und Staatsordnung. Als Menschentyp bildete er die soziale Schicht, die nach der geistigen und politischen Zerstörung des Ancien régime und des napoleonischen Reiches im 19. Jahrhundert zur Herrschaft kam, weil sie allein „moralisch und sozial noch fähig war, den Staat zu tragen“ [9]). Allerdings wandelte sich in dem langen Kampfe um die Staatsverfassung der „bourgeois“ — dessen bürgerliche Lebenshaltung zur gesellschaftlichen Regel geworden war — in den Typus des „citoyen“, des Staatsbürgers, um, der endlich in der Dritten Republik, also

[5]) Morf, a. a. O. S. 5.
[6]) Morf, a. a. O. S. 6.
[7]) Morf, a. a. O. S. 6.
[8]) Morf, a. a. O. S. 92.
[9]) Curtius-Bergsträßer, a. a. O. II, S. 49.

mit dem tatsächlichen Vollzug der Demokratisierung des öffentlichen Lebens, zur vollen Geltung gelangt [10]).

Zur Herrschaft gelangte damit auch die bürgerliche Welt- und Lebensanschauung, die vom Geiste der Weltlichkeit getragen ist, wobei „Weltlichkeit" im Sinne von „laïcisme" den konträren Gegensatz zu „katholischer Kirche" bedeutet und im Laufe der Entwicklung sich als die Verbindung des „philosophischen Rationalismus der Aufklärung mit dem politischen Autonomismus des modernen Staates [11]) darstellt [12]).

In seiner „Entstehung der bürgerlichen Welt- und Lebensanschauung in Frankreich" zeigt Groethuysen das französische Bürgertum, wie es zwischen den beiden anerkannten Welten der katholischen Kirche des Mittelalters, den Reichen und den Armen, den Großen und den Kleinen, aufwächst, aber nicht als Ergebnis philosophischer Überlegungen, sondern als eine geschichtliche Wirklichkeit, als ein neuer Typ von Menschen, die sich die gegebene Welt zu ihrer eigenen Welt umschaffen, und die, vor aller Reflexion über das Weltganze, ihre Weltanschauung leben und unmittelbar erleben, als eine Weltanschauung, die damit zur Weltformung wird.

Diese neuen Menschen vermag die Kirche im Zentrum ihrer Existenz nicht mehr zu umfassen, weil sie weder zu den Mächtigen noch zu den Elenden der Erde gehören, sondern durch Arbeit und tägliche Pflichterfüllung bis ins kleinste in immer stärker werdendem Selbstvertrauen sich eine eigene Meinung über Gott und Welt bilden.

Mit der veränderten Wertauffassung der Arbeit, die dem Bürger nicht mehr Buße und der Sünden Strafe ist, wie Kirche und Bibel lehren, sondern etwas Positives, der Erfolg seiner eigenen Zielstrebigkeit und Voraussicht, schaltet er die göttliche Vorsehung aus und übernimmt selbst die Verantwortung. Dabei bildet er Tugenden aus, die den hohen Herren und den Armen von Natur aus versagt scheinen. Seine besondere Tugend ist es, solide und sparsam zu sein, er ist ein Freund der Ordnung und Regelmäßigkeit. „Die Pflichttreue, die sich an allen Einzelheiten des Lebens erweist, die geregelte Tätigkeit, das Beharren im Gewohnten, die Gleichförmigkeit der Lebensführung sind Werte" [13]) für den Bürger.

Somit könnte er auch den Forderungen der Kirche genügen, wenn er sich bescheiden würde, — sowohl den Forderungen der Jansenisten, bei denen das gläubige Individuum im Mittelpunkt eines tätigen Lebens stehen soll, das allerdings der Gnade Gottes anheimzustellen ist, als

---

[10]) Anmerkung. Über den Wandel des „bourgeois" zum „citoyen" siehe Näheres bei Curtius-Bergsträßer, a. a. O. II, S. 59 ff., und bei Groethuysen in Hartwig-Schellberg, a. a. O. S. 108 ff.

[11]) Curtius-Bergsträßer, a. a. O. I, S. 140.

[12]) Anmerkung. Über die Wortbedeutung von „Laizismus" und „idée laïque" siehe Näheres bei Curtius-Bergsträßer, a. a. O. I, S. 140 ff., besonders Anmerkung 2.

[13]) Groethuysen, a. a. O. II, S. 77.

auch den Forderungen der Jesuiten, die auf der Grundlage ihrer Gesellschaftsorganisation gerade der Ordnung einen besonderen Wert zuerkannten.

Aber damit ist das Wesen des Bürgertums noch nicht erschöpft. Es gewinnt an Macht und Einfluß. Es bescheidet sich eben nicht. Der Bürger strebt empor. Er will, daß seine Kinder es besser haben, als er es gehabt hat. Die ihm von Gott bzw. von der Kirche zugewiesene Stelle in der sozialen Weltordnung genügt ihm nicht mehr. Und er hat Erfolg, er wird reich, er beginnt, die Welt nach seinen eigenen Grundsätzen zu regeln. Er bejaht die Welt, wie sie ist, mit allen ihren Mühsalen und mit den Erfolgen, die sie denen beschert, die klug und energisch sind. Und er fühlt sich immer behaglicher in dieser Welt. Im Schaffen und Treiben des Alltagslebens steht es ihm frei, seinen Vergnügungen nachzugehen, wohlverstanden immer unter der Bedingung, daß er die Grenze des Erlaubten und Schicklichen nicht überschreitet und seinem Nächsten kein Unrecht zufügt. So bekommt das Leben einen positiven Sinn und genügt sich selbst. Und auch bei seinem Tode, da weiß der Bürger, wofür er gelebt hat. Sein Leben war zweckmäßig. „Der Mensch am Ende seiner Lebensbahn", sagt ein Vertreter der bürgerlichen Weltanschauung (Barbeu du Bourg, Petit Code de la Raison humaine 1789 p. 17f.), „scheidet mit um so froherem Gemüt aus dem Leben, als er einem anderen Selbst die Aussicht auf eine angenehmere Zukunft hinterläßt . . . Das neue Haupt der Familie wird die Arbeit mit weniger Mühe durchführen und auf einen größeren Ertrag rechnen können. Seine Vernunft, die weniger unter der Last der körperlichen Bedürfnisse gebeugt ist, entwickelt sich besser. So erfüllt er besser seine Pflichten, macht einen besseren Gebrauch von seinen Rechten und weiß besser des Glückes sich zu erfreuen, das sich so von Generation zu Generation vermehrt und befestigt" [14]).

Die ganze Lebensproblematik der kirchlichen Weltanschauung muß dem Bürger allmählich wie ein Irrwahn erscheinen. „Drei Dinge sind notwendig und hinreichend für das Glück des Menschen", heißt es in einer Aufklärungsschrift, „Gesundheit, gesunder Menschenverstand und ein gutes Gewissen" [15]). Damit ist es den ehrbaren Leuten leicht geworden, glücklich zu sein, und da in dieser Welt ihnen das Glück wohl zugänglich ist, so brauchen sie auch nicht zu fürchten, daß es in der anderen Welt anders sein könnte. Mit diesem Standpunkte ist aber der Tod für den Bürger zu einem natürlichen Vorgang, zu einer bloßen Tatsache geworden, und die Kirche hat eins ihrer wichtigsten Beweismittel im Kampfe gegen die neue Lebensanschauung eingebüßt. Der Tod hat aufgehört, Gegenstand des Glaubens zu sein, weil er seine von der Kirche gelehrten Folgen und Schrecken verloren hat.

Denn auch die Idee Gottes hatte sich für den Bürger gewandelt.

---

[14]) Groethuysen, a. a. O. I, S. 132/133.
[15]) Groethuysen, a. a. O. I, S. 133.

„In seinen Göttern malt sich der Mensch [16]).“ Mußte der strafende und lohnende Gott der Kirche mit seinen Höllenqualen und seiner Gnadenwahl für solche Menschen, die väterlich für alle ihre Kinder sorgten, sie anständig und ehrbar unter dem Vorbild ihres eigenen geregelten Lebens erzogen und ihren Fehlern gerecht, aber voll Milde entgegentraten, nicht zu einem gütigen und gerechten Vater werden, vor dem alle Menschen gleich sind, zu einem Gott, der selbst auch an das Gesetz gebunden ist, ohne Willkür zu üben? Und auch dieses noch persönliche Verhältnis lockert sich mehr und mehr mit dem wachsenden Selbständigkeitsbewußtsein. Der Bürger am Ausgang des 18. Jahrhunderts spricht nur noch von Gott schlechthin, nicht mehr von einem Gott, der der seine wäre. Gott ist für ihn und seine Weltanschauung nicht mehr wesensnotwendig; denn er findet seine Rechtfertigung in sich selbst, in seiner Pflichterfüllung, in seinem irdischen Erfolg, in der Arbeit und Sorge für die Seinen und in einem rechtschaffenen Lebenswandel. „So wird auch das Erlebnis der Sünde an diesem Leben zunichte, das keiner Vergebung und Gnade mehr bedarf und sich in seinem Eigenwerte bejaht [17]).“ Was bisher „Sünde“ genannt wurde, ist jetzt weit einfacher zum „Vergehen“ oder „Verbrechen“ geworden, zum Verstoß gegen die Gesellschaftsordnung, — alles Werte, die eigentlich mehr den Menschen oder die Gesellschaft als Gott angehen. Die Sünde wird aus einer religiösen zu einer moralischen Vorstellung, zu einer rein weltlichen Angelegenheit, die das Diesseits betrifft. „Auf einem Gebiete, das sich ehedem als das eigentlichste Gebiet des christlichen Glaubens darstellte, herrschen fortan Recht und Moral [18]).“ Der Glaube an eine jenseitige Sanktion wird zu einer Frage zweiter Ordnung. Zwar behält Gott das Amt des Richters im Jenseits. Aber was er fortan ahndet, sind Verstöße gegen das Sittengesetz und gegen die gesellschaftliche Ordnung, deren Regeln und Gesetze unabhängig von ihm bestehen und in sich selbst begründet sind. „In dieser Form bleibt Gott dem Menschen noch gegenwärtig als Hüter der Moral [19]).“ So bildet und verfestigt sich im bürgerlichen Bewußtsein mit der Zeit eine neue moralische Ordnung, die der göttlichen Rechtsprechung feste Regeln vorschreibt. Der neue Gott hält sich als unparteiischer und gerechter Richter streng ans Gesetz, wobei er immer noch Milde walten lassen kann. „Gott ist für den Menschen kein Geheimnis mehr, seit der Mensch aufgehört hat, für sich selbst ein Geheimnis zu sein. Der große tragische Motivzusammenhang: Tod — Gott — Sünde hat für diese Menschen der neuen bürgerlichen Welt seinen Sinn verloren [20]) [21]).“

[16]) Schiller Bd. 12. „Was heißt und zu welchem Ende studiert man Universalgeschichte?“ S. 232.
[17]) Groethuysen, a. a. O. I, S. 191.
[18]) Groethuysen, a. a. O. I, S. 205.
[19]) Groethuysen, a. a. O. I, S. 225.
[20]) Groethuysen, a. a. O. I, S. 226.
[21]) Vgl. dazu auch Penzig, a. a. O. S. 91 ff.

Diese Lösung vom Glauben und von den christlichen Idealen ist für den Bürger nicht eigentlich die feste Überzeugung, daß die Religion falsch sei, sondern die Auffassung, daß er die Religion nicht mehr braucht. Sie ist nicht an sich unwahr, sondern ist nur an seinem Leben unwahr geworden. Er hat immer mehr gelernt, seiner eigenen Einsicht zu vertrauen. Er, der einzelne, hat durch eigenes Nachdenken sich von Vorurteilen befreit, die die anderen, die weniger einsichtig und verständig waren, noch hegten. Nicht daß er andere Lösungen der letzten Fragen zu bieten hätte, als die ihm vom Christentum gebotenen, aber er kann leben, ohne überhaupt eine Gewißheit darüber zu haben.

Aus dem anfänglichen Versuch heraus, durch Fragen an die Geistlichen zu erfahren, was für ihn überhaupt noch zu glauben sei, ist er mit der Zeit zu der Überzeugung gelangt, ohne Glauben leben zu können. Dazu kommt, daß er bei wachsendem Wohlstande das Bedürfnis empfindet und auch Muße dazu hat, für seine Bildung zu sorgen. Und da ihm die Kirche keine zusagenden Antworten mehr gibt, holt er sich sein Wissen bei den weltlichen Gelehrten und Denkern seiner Zeit. „Wo die Religion nichts mehr bedeuten konnte, versprach die Philosophie das Unerhörte: Wissen und Klarheit statt Glauben und Mystik, Bezwingbarkeit des Alls durch die Vernunft an Stelle ohnmächtiger Erwerbung des Heils, Befreiung des Einzelnen aus der Herrschaft geistlicher Oberer, deren soziale Funktionen erkannt, deren Zauber unwirksam geworden war [22])." Der Bürger wird der „gebildete" und „aufgeklärte" Laie. Nach und nach ist er so selbstsicher geworden, daß er seinen Unglauben aus seinem Klassenbewußtsein heraus als berechtigt empfindet. So erhält seine Gegensätzlichkeit zur katholischen Kirche einen sozialen Charakter. Das bürgerliche Klassenbewußtsein, mit der wachsenden Gewißheit, gegenüber dem Alten das Neue, das Zeitgemäße zu vertreten, läßt auch in der Volksgemeinschaft einen Gegensatz entstehen: dort der „alte Mensch", der Gläubige, der nicht zur Klasse der Gebildeten, der „aufgeklärten" Leute gehört, und hier der „neue Mensch", der sich ihm gegenüber zur Herrschaft berufen fühlt, weil er mit den alten Vorurteilen aufgeräumt hat. In Gemeinschaft mit all den „aufgeklärten" Menschen fühlt sich der Bürger fähig, die Herrschaft nun auch auf politischem Gebiete zu übernehmen und in der französischen Revolution selbst eine neue gesellschaftliche Ordnung zu schaffen.

Damit aber steht das Bürgertum als eine neue und neuzeitliche Macht der mittelalterlichen Allgewalt der katholischen Kirche gegenüber. Kirchenauffassung und Laienauffassung, das ist der Ausdruck dieser beiden Mächte „Kirche" und „Bürgertum" im 18. Jahrhundert. In siegreichen Erörterungen mit den Vertretern der kirchlichen Weltanschauung hat der Bürger die Einwände seiner Gegner durch Leben

[22]) Curtius-Bergsträßer, a. a. O. II, S. 44.

und Tat mehr als durch Beweisgründe widerlegt und seine bürgerliche Welt von der katholischen gelöst. Aller religiöser Gehalt der Vorstellungen und Bedeutungen der mittelalterlichen Welt stirbt langsam ab und damit das Leben selbst, das in ihnen zum Ausdruck kam. „Die religiöse Begriffswelt ist der neuentstandenen bürgerlichen Gesellschaft eine tote Sprache [23])." An ihrer Stelle formt sie sich eine eigene, weltliche Ideologie; sie schafft sich eine Welt, die sich selbst genügt und in ihren Werten dem Menschen die Rechtfertigung seines Handelns und Strebens gibt. Das alltägliche Leben läßt den Bürger in einer Welt heimisch werden, die er dem Unendlichen gegenüber abgrenzt. Seine Entscheidungen werden nicht mehr durch die Religion bestimmt, sondern durch weltliche Grundsätze und Entschlüsse. Er will nicht mehr frommer Mann, sondern nur ehrbarer Bürger sein. Statt der christlichen Vorzüge hat er nur noch moralische Tugenden. Zwar kann der einzelne Bürger katholisch sein und bleiben, der Bürgerstand als solcher, in seinem Lebenszusammenhang und Gemeinschaftsbewußtsein, ist es nicht. „So bildet sich ein selbständiger Laientypus; der Bürger ist Laie und will nichts anderes sein; seine Heimat ist das Diesseits [24])."

Das ist eine der bedeutendsten und folgenschwersten Umwertungen, die jemals im Laufe der geschichtlichen Entwicklung stattgefunden haben. Als der „gebildete" Laie, der in der Zeit der Aufklärung lebt, als gelehriger Schüler der zeitgenössischen Philosophen und nicht unbekannt mit den Fortschritten und Errungenschaften der Naturwissenschaft wird dem Bürger im Kampf mit der Kirche immer klarer bewußt: für die Vertreter der Kirche und das einfache, gläubige Volk — die Religion, für ihn — die weltliche Moral und die Wissenschaft. Seine „wohlgeführten Geschäftsbücher und die Bilanzen bei Jahresabschluß" [25]) im Verein mit den Lehrbüchern der Physik und den Systemen der Philosophen haben die alte Welt des Wunderglaubens zerstört. —

Mit der Zeit fühlt der gebildete und aufgeklärte Laie das Bedürfnis, sein Leben auch theoretisch zu rechtfertigen und sein Weltbild zu einer systematischen Vollendung zu bringen. Er ahmt dabei die Form der kirchlichen Lehrmeinungen nach. So schreibt Necker im Jahre 1788: „Seit einiger Zeit hört man nur von der Notwendigkeit eines Moralkatechismus sprechen, in dem man von den religiösen Grundsätzen überhaupt keinen Gebrauch mehr machen würde, veraltete Mittel, die es jetzt endlich an der Zeit sei, ganz beiseite zu lassen [26])." Rivarol behauptet, daß ein solcher Katechismus heutzutage das dringendste Bedürfnis der Nation sei. „Die Weisen erwarten ihn mit Ungeduld, die

---

[23]) Schalk, a. a. O. S. 384.
[24]) Groethuysen, a. a. O. I, S. XVIII.
[25]) Groethuysen, a. a. O. II, S. 101.
[26]) Groethuysen, a. a. O. II, 213: De l'Importance des Opinions religieuses, p. 25 sqq.

Frömmlinge fürchten sich davor[27])." In einem solchen Katechismus sollte vor allem zum Ausdruck kommen, daß es nur „eine" Moral, aber „verschiedene" Religionen und Dogmen gibt. „Redisons tous les jours à tous les hommes: la morale est une, elle vient de Dieu, les dogmes sont differents, ils viennent de nous[28])." „Man behauptet, und dies ist heutzutage eine allgemein verbreitete Meinung, daß es unabhängig von jeder Religion eine gewisse Liebe zu der Gerechtigkeit gibt, die uns von Natur aus eingeflößt ist, und die sich zum mindesten als genügend erweist, um ehrliche Menschen aus uns zu machen[29])." Der Bürger will also, daß ein Moralkatechismus seinem bürgerlichen Bewußtsein als anständiger Mensch einen allgemeinen Ausdruck verleiht. Er sieht sich, besonders im Gegensatz zu dem bisherigen Ideal des „gentilhomme", als den „honnête homme", der seine eigene Laienmoral hat, dem nichts Menschliches fremd ist, der weder einen sozialen noch einen religiösen Vorrang erstrebt oder gelten läßt. Er ist ein moderner Mensch, ein „self-made man", nicht nur auf wirtschaftlichem, sondern auch auf moralischem Gebiet. Wenn der Mensch von seiner natürlichen Vernunftfähigkeit Gebrauch macht, ist er auch geneigt, ein ehrliches und rechtschaffenes Leben zu führen. „La religion suppose l'homme méchant, la morale le suppose bon", heißt es bei Rivarol[30]). Was der Mensch *ist*, läßt sich moralisch nicht werten, auf das, was er *tut*, kommt es an; seine Handlungen können gut oder böse sein. So bahnte sich diese Entwicklung an, die schließlich in einer rein bürgerlich-weltlichen Moral ihren Abschluß finden mußte, bei der das Sittengesetz von jeder Heilsvorstellung loszulösen ist. Als Kind dieser Welt wird dem Bürger seine Moral zu einer großen Regellehre, zu einer einfachen Anweisung für seine Lebensgestaltung, die er in der Hauptsache vom Nützlichkeitsstandpunkte aus sieht. Damit ist aber das Problem der Verweltlichung gelöst und zum Abschluß gekommen; die schrittweise innere Befreiung von der Kirche und ihrer Autorität ist vollzogen. —

Das Lebensgefühl des modernen Menschen muß ihn nun dazu treiben, seine Grundsätze auch in der *Erziehung seiner Kinder* zur Geltung zu bringen und ihren Unterricht, als Ganzes gesehen, von dem kirchlichen Einfluß zu befreien, der für ihn selbst seine maßgebende Bedeutung verloren hat.

Zwar spielt die Volksschule im Ancien régime eine bescheidene Rolle, weil der befruchtende Einfluß des Protestantismus fehlte, der ja in Frankreich blutig unterdrückt worden war. Soweit die Volksbildung,

---

[27]) Groethuysen, a. a. O. II, S. 213: Seconde lettre à M. Necker, Werke II, p. 161.

[28]) Groethuysen, a. a. O. II. S. 313: Voltaire, Dictionnaire philosophique: Art. Du Juste et de l'Injuste.

[29]) Groethuysen, a. a. O. II, S. 213; Caraccioli, La Religion de l'Honnête Homme, p. 107.

[30]) Groethuysen, a. a. O. I, S. 231. Seconde Lettre à M. Necker. Werke II, p. 145.

aber vorhanden ist, steht sie unter der Herrschaft einer gallikanischen Geistlichkeit, die bei ihrem Einfluß auf den Staat und seine Vertreter nur das Ziel kennt, der Monarchie gute Untertanen zu erziehen.

Da kommt die große Revolution von 1789, in welcher der bürgerliche Geist mit souveräner Gewalt die politischen und sozialen Verhältnisse umgestaltet und auch in die Volksschule den Gedanken der Weltlichkeit hineinträgt. Damit fängt aber der äußere, der eigentliche Kampf mit der Kirche erst an, ein Kampf, in dem das Bürgertum allerdings nicht allein steht, sondern von den bestehenden Ständen der Gebildeten und Gelehrten gestützt und geführt wird. Im großen Zusammenhang mit der abendländischen Geistesgeschichte hatten sich hier Wandlungen von grundlegenden Begriffen vollzogen, Wandlungen, die, in derselben Richtung wirkend wie das Bürgertum, die alte Ordnung umwälzen mußten.

2. Philosophische Einflüsse der Aufklärung.

Den stärksten Bedeutungswandel hatten die Begriffe Freiheit und Gleichheit, Gesellschaft und Staat erfahren. Hatten das ganze Mittelalter hindurch „in geistlichen Dingen das kirchliche Dogma, in weltlichen die aristotelische Philosphie eine unbedingte Herrschaft geübt, so wird jetzt jeglicher Autorität der Krieg erklärt“ [31]) und nur das als wahr und richtig anerkannt, was sich dem eigenen Verstande mit überzeugender Evidenz als gewiß darbietet. „Freisinn und Selbstdenken“ ist die Losung. Die Transzendenz macht der Immanenz Platz, nicht bloß in der Gotteslehre. Alle Gebiete des geistigen und gesellschaftlichen Lebens werden nach und nach von der kirchlichen Autorität befreit und auf sich selbst, d. h. auf Natur und Vernunft gegründet, weil sie unmittelbar einleuchtende Erkenntnisse gibt. Als „natürlich“ wird die Entstehung des Staates gedacht. Auf Grund vernünftiger Überlegung gibt sich jeder einzelne mit seinen Kräften und Gütern durch einen Gesellschaftsvertrag der Gesamtheit hin, um deren Schutz zu gewinnen. In diesem so gebildeten Staat verliert der einzelne aber auch seine natürliche Freiheit und tauscht dafür die bürgerliche Freiheit ein, die Gleichheit vor dem Gesetz ist, und die moralische Freiheit, die ihn wirklich erst zum Herren seiner selbst macht. „Von bürgerlicher Tugend hängt die Glückseligkeit der Staaten ab; Tugend aber beruht auf Erziehung und Unterricht; daher muß der Staat im eigenen Interesse die Beaufsichtigung, Leitung und zum Teil auch die Kosten für das Schulwesen übernehmen [32]).“ So wird im System der Aufklärung, die das ganze Abendland erfaßt, die Leitung der Erziehung dem Staate zugesprochen, der ein nationaler Staat ist. „Der Baum der modernen Philosophie schickt seine Wurzeln tief in das fruchtbare Erdreich der Nationalität hinein, während sich die Zweige

[31]) Falckenberg, a. a. O. S. 9.
[32]) Ziegler, a. a. O. S. 232.

weit über deren Grenzen hin ausbreiten[33])." Für den Staat hatte schon Thomas Morus in seiner „Utopia" 1516 den Grundsatz von der religiösen Neutralität verfochten, und Milton hatte sogar in seinen politischen Flugschriften auf Grund protestantischer Glaubensüberzeugung den Gedanken der Trennung von Staat und Kirche entwickelt. Wie Bacon und Descartes die Naturerkenntnis, so hatten Hobbes den Staat und Grotius das Recht von der kirchlichen Autorität befreit und auf sich selbst, d. h. auf Natur und Vernunft gestellt. Pierre Bayle fordert in allen Staaten strengste Toleranz, und John Locke sieht die Aufgabe des Staates rein diesseitig an. Politische Freiheit ist bei ihm Gehorsam gegen das selbst-gegebene Gesetz, Unterordnung unter den sich durch Majorität kundgebenden gemeinsamen Willen. Und für Helvetius mit seiner Überschätzung der Bedeutung der Erziehung sind die wichtigsten Erziehungsmittel die Staatsgesetze. Voltaire trägt dann in seiner geistreichen Sprache Ideen englischer Philosophen in weite Kreise, Montesquieu macht sie zum Gemeingut Europas, und Rousseau ruft Lockes und Montaignes politische und pädagogische Ansichten wie die Offenbarung eines Propheten in alle Welt hinaus. „Natur" und „Freiheit" sind die beiden Losungsworte im Kampfe um einen neuen Staat und eine neue Erziehung. Aber noch konnte Rousseaus „Émile" in der Schulpraxis nicht wirksam werden, weil sein „Contrat social" zu gewaltig wirkte, sein „Gesellschaftsvertrag", der den Staat auf den Willen der Gesamtheit, die „volonté générale", stellt und den Bürger zum Souverän durch sein Teilhaben an dieser volonté générale erhebt. Diderot und sein Kreis endlich geben die Enzyklopädie der Wissenschaften, Künste und Gewerbe (1751 bis 72) heraus, „die alle Gewässer der Aufklärung in einem großen Strome zusammenleitete und dem offenen Meere der allgemeinen Bildung zuführte[34])"; sie schaffen so ein Werk, das reichlich Waffen zum Kampfe gegen die herrschenden Autoritäten bietet.

Hier hatten sich also führende Geister auf Grund methodischer Besinnungen eigene systematisch begründete Überzeugungen erworben und in klar formulierten Begriffen und Beweisführungen dieselben Forderungen für die Erziehung gestellt, die das Bürgertum auf Grund seiner alltäglichen Lebenserfahrung für seine Kinder als notwendig erkannt hatte. Zwar hatten die „gens de lettres", wesentlich Aristokraten, im ganzen 18. Jahrhundert sich an eine aristokratische Gesellschaft gewandt, vielleicht ohne zu ahnen, daß gleichzeitig der Kampf auf einer anderen Ebene, eben zwischen Bürgertum und Kirche, ausgefochten wurde. Aber in der Revolution fließen beide Strömungen zu einer verbreiterten Geistesauffassung zusammen, die im neuen Staat ihre Verwirklichung zu finden strebt.

---

[33]) Falckenberg, a. a. O. S. 11.
[34]) Falckenberg, a. a. O. S. 239/240.

Der Bürger aber wird zum Staatsbürger (citoyen) und zum herrschenden Typus in diesem Staate, den die Revolution nun tatsächlich auf neue Grundlagen gestellt hat. Sie hat an Stelle des göttlichen Rechtes das Prinzip des Staatsvertrages und der Volkssouveränität gesetzt. Kirche und Staat treten in Gegensatz zueinander. Der Unterricht der Geistlichkeit ist nun nicht mehr Erziehung zum Staate, der jetzt sein eigenes Recht auf Erziehung und Unterricht fordert.

Der neue Unterricht soll weltlich, utilitaristisch und rationalistisch sein; weltlich — da es unlogisch wäre, bei dem weltlichen und demokratischen Ursprung des Staates die Religion als Grundlage des Unterrichtes zu belassen, — utilitaristisch, weil jeder der Gemeinschaft möglichst nützen soll und hierfür in der Schule ausgerüstet werden muß, — rationalistisch; denn der Staat verlangt auf Grund vernünftiger Überlegung bewußte und freiwillige Unterordnung. War das Unterrichtsziel der Kirche im 18. Jahrhundert das gewesen, von der gegenwärtigen und zukünftigen Generation Unglauben und Irreligiosität fernzuhalten, so erklärte die utilitaristische Strömung mit Diderot, die Menschen unterrichten heißt: sie verbessern; denn der Unterricht steigert die Produktionskraft des Volkes dadurch, daß er jeden instand setzt, das Höchstmaß an Arbeit für sein Volk zu leisten. Somit besteht für einen jeden die Pflicht der Bildung; der Staat aber hat die Verpflichtung, die Widerspenstigen zur Bildung zu zwingen. Dieser Gedanke schließt schon den Grundsatz des unentgeltlichen Schulbesuches ein. Man kann von den Armen nicht den kostspieligen Besuch der Bildungsanstalten verlangen.

Die Anhänger der Menschenrechte bezeichnen eine elementare Bildung als die wesentliche Bedingung der Freiheit; denn der Unwissende ist von dem Wissenden, der Ungebildete von dem Gebildeten abhängig. Das Recht auf Bildung gehört zu den natürlichen Rechten; der Staatsbürger kann Bildung verlangen. Der Staat hat die Pflicht, ihm ein großes System von Bildungsmöglichkeiten zur Verfügung zu stellen. Somit sind Allgemeinheit (universalité), Schulpflicht (obligation) und Weltlichkeit (laïcité) die drei großen Leitgedanken, welche die Untersuchungen des 18. Jahrhunderts für das Erziehungswesen aufstellen. Denselben Geist zeigen die Reformvorschläge der großen Revolution. Aber so reich jene Umwälzung auch an Ideen war, so gering war in diesen Jahren stürmischer Geschichte die Umsetzung der Gedanken in die Wirklichkeit [35]).

3. Reformvorschläge der Revolution.

In den Denkschriften (cahiers), die von den drei Ständen in Erwartung der Generalstände von 1789 abgefaßt sind, wird einmütig die Notwendigkeit, für den Volksunterricht zu sorgen, öffentlich verkündet.

[35]) Anmerkung: Mit diesen Fragen beschäftigt sich kürzer Laue, a. a. O. S. 11—28, ausführlicher Soleil, a. a. O. p. 60 sqq.

Für das ganze Königreich fordert man die Einrichtung einer „Nationalerziehung". Ein Erlaß von 1791 bindet alle Professoren und Lehrer an den bürgerlichen Eid. Ein anderer vom 18. August 1792 beseitigt alle weltlichen Ordensgesellschaften (congrégations), selbst die dem Unterricht gewidmeten. —

Nachdem man zerstört hatte, hieß es aufbauen. „Seht nicht auf die Kosten," rief Danton aus, „nach dem Brot ist der Unterricht das erste Bedürfnis des Volkes!" Die revolutionären Versammlungen gingen mit Eifer an die Fragen der Nationalerziehung. Mehr als 20 Pläne wurden nacheinander aufgestellt, von denen die wichtigsten im Hinblick auf das Problem der Weltlichkeit die von Talleyrand, Condorcet, Lepelletier und Lakanal sind.

Talleyrand fordert in seinem Bericht über den öffentlichen Unterricht an die „Assemblée constituante" 1791 als Grundprinzip, daß ein öffentlicher Unterricht geschaffen und organisiert werden soll, der allen Bürgern gemeinsam ist und kostenlos im Hinblick auf die Teile des Unterrichtes, die für alle Menschen unerläßlich sind. Auf der ersten Stufe „soll er Volksschulen haben, die allen Kindern ihre ersten und unerläßlichen Pflichten lehren und sie in Grundsätze hineinführen sollen, die ihre Handlungen leiten und aus ihnen glücklichere Menschen und nützlichere Bürger dadurch machen sollen, daß sie vor der Unwissenheit bewahrt bleiben" [36]).

Aber der „Assemblée constituante" mangelte es an Zeit, um diesen Plan zu verwirklichen. Die „Assemblée législative", die ihr folgte, nahm den berühmten Organisationsplan von Condorcet 1792 an [37]). Der Unterricht sollte vier Stufen umfassen: die erste waren die Volksschulen, und zwar eine in jedem Dorfe von 400 Einwohnern, darüber bauten sich die höheren Schulen, dann die Institute, dann die Lyzeen, d. h. die Universität, auf. Es sollte absolute Schulgeldfreiheit auf allen Stufen, absolute Unabhängigkeit und Freiheit des Unterrichtes bestehen. Während Talleyrand vorschlug, den öffentlichen Unterricht durch die „ausführende Gewalt" verwalten und leiten zu lassen, um, wie er sagte, „nützlichere Bürger zu schaffen", will Condorcet, daß der Unterricht von jeder öffentlichen Autorität frei sei, da keine Macht das Recht habe, die Entwicklung neuer Wahrheiten zu verhindern, selbst wenn sie ihrer besonderen Politik und ihren augenblicklichen Interessen zuwider sei [38]).

Aber kaum war der Plan Condorcets unter Beifallsbezeugungen gelesen worden, so wurde die „Assemblée législative" vom „Nationalkonvent" abgelöst, 1792.

---

[36]) Soleil, a. a. O. p. 61.

[37]) Anmerkung: Antoine Nicolas de Condorcet 1743—1794, französischer Philosoph und Mathematiker und ständiger Sekretär der Akademie der Wissenschaften, vergiftete sich unter der Schreckensherrschaft.

[38]) Soleil, a. a. O. p. 62.

An ihn richtete Lepelletier[39]) übertriebene Forderungen im Hinblick auf die Gleichheit der Erziehung. Alle Kinder, ohne Unterschied und ohne Ausnahme, die Knaben von 5—12, die Mädchen von 5—11 Jahren, sollen auf Kosten der Republik gemeinsam erzogen werden, und alle sollen, nach dem heiligen Gesetz der Gleichheit (égalité), dieselbe Kleidung, dieselbe Nahrung, denselben Unterricht und dieselbe Pflege erhalten.

Aber der Konvent, sonst für die Gleichheit so leidenschaftlich begeistert, nahm diesen utopistischen Plan nicht an.

Da stellte Lakanal[40]) einen neuen Entwurf auf, der zum Erlaß vom 27 brumaire an III (17. November 1794)[41]) wurde. Es soll auf 1000 Einwohner eine Volksschule geben. Jede Schule soll in zwei Abteilungen geteilt werden, eine für die Knaben und eine für die Mädchen; die Volksschullehrer und -lehrerinnen sollen von einem Aufsichts-Ausschuß gewählt und überwacht werden, der in jedem Bezirk seinen Sitz hat. Eine Zentralkommission soll die Vorschriften ausarbeiten und die Methoden festlegen.

Der Erlaß vom 29 frimaire an II (19. Dezember 1793)[41]) verkündet die Freiheit des Unterichtes ebenso wie den Grundsatz des Schulzwanges: „Jeder Bürger, mit einem Zeugnis über Bürgersinn und gute Sitten versehen, kann eine Schule eröffnen. Die Eltern sind verpflichtet, ihre Kinder während eines Zeitraumes von mindestens drei Jahren in die Schule zu schicken[42])."

Man soll in den Volksschulen lesen, schreiben, rechnen und die Elemente der „republikanischen Moral" lehren. Alle Anwärter auf öffentliche Ämter müssen die Nationalschule besucht haben. So hatte der Konvent die Grundlage der Nationalschule geschaffen.

Aber die Kirche legte leidenschaftlich Verwahrung dagegen ein. Der Schulkampf ist entbrannt und durchzieht von jetzt ab die Schulpolitik Frankreichs. Staat und Kirche stehen sich von nun an als erbitterte ernste Gegner gegenüber. Die Kirche versucht immer wieder, ihre verlorene Stellung zurückzuerobern. Vor allem gründet sie das private klerikale Bildungswesen, das seitdem im System der „écoles libres" in versteckter und offener Feindschaft zum öffentlichen Schulwesen steht. Und auch die politischen Verhältnisse kamen ihr entgegen; denn unter dem Direktorium sank die Volksschule in den alten Zustand zurück. Unter dem Konsulat verzichtete der Staat sogar wieder auf seine so oft und laut begründeten Rechte und gab den Stadtverwaltungen die

---

[39]) Louis-Michel Lepelletier de Saint-Fargeau (1760—93), Konventsmitglied, wurde am nächsten Morgen des Tages ermordet, an dem er für den Tod Louis XVI. gestimmt hatte.

[40]) Joseph Lakanal, 1762—1845, Konventsmitglied und ausgezeichneter Gelehrter, tat viel für den öffentlichen Unterricht und die Schaffung wissenschaftlicher Anstalten.

[41]) Nach Sarrazin-Mahrenholtz, a. a. O. S. 148, Französischer Revolutionskalender.

[42]) Soleil. a. a. O. p. 62.

Ermächtigung zur Gründung von Volksschulen. Diese aber wandten sich an die privaten, d. h. an die katholischen Lehrer, und so hatte die Kirche die Volksschule wieder unter ihrem Einfluß.

Daran änderte auch Napoleons Schulpolitik nichts. Mit der Gründung der Université impériale, der heutigen Université de France, faßte der Kaiser sämtliche Mittel- und Hochschulen zusammen. Durch den Erlaß vom 17. März 1808 erhebt er zum Grundsatz, daß im ganzen Kaiserreich der öffentliche Unterricht ausschließlich der Université anvertraut wird. „Es kann keine Schule und keine Schuleinrichtung außerhalb der Université und ohne Ermächtigung ihres Leiters errichtet werden [43])." Damit hatte der Kaiser allerdings ein Staatsmonopol geschaffen. Aber die Volksschule war in der napoleonischen Organisation nicht einbegriffen. Für den Volkschulunterricht der Mädchen war überhaupt nichts vorgesehen. „Ich denke nicht," sagte Napoleon im Staatsrat, „daß es nötig sei, sich mit dem Unterricht für die jungen Mädchen zu beschäftigen. Sie können nicht besser erzogen werden als durch ihre Mütter [44])." Und der Knabenunterricht war der Pflege des Magistrates anvertraut. Aber wenige Gemeinden ließen es sich angelegen sein, Schulen zu errichten, so daß die Kinder entweder die Klöster oder die Pensionate und die Kongregationsschulen und ganz besonders die Schulen der „Frères de la Doctrine chrétienne", die der Erlaß von 1808 der Université angegliedert hatte, besuchen mußten. So hat Napoleon den Volksschulunterricht auf ein Minimum zurückgeführt und der kirchlichen Überwachung unterworfen; denn er wollte „aus eigenem Interesse nicht, daß die Masse des Volkes selber denkt und zuviel überlegt" [45]). Mit diesen Teilerfolgen konnte sich aber eine Kirche, wie die katholische, nicht zufriedengeben; sie mußte versuchen, ihre verlorengegangenen Stellungen auf der ganzen Linie wieder zu erobern.

4. Kirche und Antiklerikalismus im 19. Jahrhundert.

Wenn eine Kirche Jahrhunderte hindurch allein anerkannt worden ist, wenn sie das Land beherrscht, die Erziehung geleitet, die Gewissen geschulmeistert und die Ketzerei mit Hilfe des weltlichen Armes zerstört hat, dann ist es natürlich, daß sie in der Vergangenheit das Ideal sucht, das sie den neuen Geschlechtern darbieten wird. Das ganze 19. Jahrhundert hindurch haben sich die „streitbaren" Katholiken unter allen Regierungsformen bemüht, die Verbundenheit von Kirche und Staat wieder herzustellen; denn nur in solchen Zeiten konnten sie die Hand auf das Schulwesen legen und damit das Volk leiten. Den Umständen und Zeiten entsprechend, haben sie zwei ganz entgegengesetzte Methoden befolgt: war die Regierung der Kirche freundlich gesinnt und bereit, ihr zu dienen, dann haben sie, nach der Formel von

[43]) Soleil, a. a. O. p. 63.
[44]) Soleil, a. a. O. p. 63.
[45]) Taine, Les Origines: Le Régime Moderne II, p. 194.

1815, die Einigkeit von Thron und Altar angepriesen; war die weltliche Macht feindlich oder einfach gleichgültig, dann versuchten sie, eine katholische Partei zu bilden, zwar unabhängig, aber immer mit der Hoffnung, diese Partei eines Tages stark genug zu machen, um die französische Politik mit ihrem Geiste zu erfüllen oder zu leiten.

Die erste Methode wandte man unter Louis XVIII. und Karl X. an, dann unter Napoleon III. bis 1859 und auch, aber mit auffälligem Zögern, zwischen 1871 und 1877. Die zweite war stets mehr nach dem Herzen der Kampflustigen und Heißsporne, wie es die Ultramontanen waren, die Lammenais unter der Restauration umgaben, und die liberalen Katholiken unter Louis Philippe oder die Verteidiger der weltlichen Macht des Papstes Pius IX. seit 1860. Die streitbaren Katholiken aller Gruppen haben sich allmählich darin seit dem Triumph der Republikaner, seit 1879, wieder vereinigt.

Den katholischen Ideen stand die weltliche (Laien-)Auffassung gegenüber, wonach der Staat, unabhängig von jeder Kirche und jedem konfessionellen Symbol, alle Bürger, welchen Glaubens sie auch seien, zur bürgerlichen Gleichheit zulassen soll. Wenn politische Ungleichheiten bestehen, dürfen sie einzig und allein auf politische Motive gegründet sein. Die Regierung des Landes soll nach bürgerlichen Grundsätzen geführt werden, und das Gesetz, sowie auch die Schule, soll weder katholisch noch protestantisch sein. Es ist Sache des einzelnen, die Kirche je nach seiner Auffassung vom Jenseits zu wählen, oder auch abseits jeder Kirche zu bleiben. Sache des Staates ist es, das Wohl Frankreichs und der Franzosen auf dieser Welt zu suchen und zu erstreben. Damit ist aber die Stärkung des Nationalgefühles gegeben, das ein nicht unwichtiger Faktor besonders im Kampfe gegen den Ultramontanismus werden wird. Das logische Endziel der Lehre vom weltlichen Charakter ist natürlich die endgültige Trennung von Staat und Kirche.

Unter den Männern, die im Laufe des 19. Jahrhunderts in Frankreich den weltlichen Charakter des Staates verteidigt haben, kann man vier verschiedene Richtungen unterscheiden:

die antiklerikalen Katholiken, die entweder der gallikanischen Tradition des alten Frankreichs treu bleiben oder katholische Republikaner, fast Sozialisten, sind, an denen aber das Konkordatssystem überzeugteste Verteidiger gefunden hat;

dann die liberalen Protestanten, oder richtiger die Evangelisten, für die das Evangelium das religiöse und moralische Gesetz Frankreichs bleibt, die aber im großen Publikum den Gedanken der Trennung von Kirche und Staat verbreitet haben;

ferner die Deisten oder Anhänger der „natürlichen Religion", von denen die einen „oft eine Verbindung der Philosophie mit der volkstümlichen Religion gesucht und die Entente cordiale der beiden unsterblichen Schwestern laut gepriesen haben" — der Gedanke Victor Cousins und der meisten seiner Schüler bis Jules Simon, — die anderen

aber die positive durch Kritik und Wissenschaft erschütterte Religion durch einen Glauben ersetzen wollen, der mit den Entdeckungen der menschlichen Vernunft in Übereinstimmung bleiben kann — hierher gehören die Schriftwerke des „Globe“ und später der Gründer der „Liberté de penser“, Amadée Jacques;

endlich die Freidenker (Libres Penseurs), die jede Religion, sowohl die der Philosophie wie die der alten Kirchen, ablehnen. Sie sind zahlreiche Schüler des 18. Jahrhunderts, in den Gedankengängen von Helvetius und Holbach, Männer wie Proudhon, und später ein Freidenkertum, das durch den Fortschritt der Naturwissenschaften begünstigt wird.

So läßt sich nun klar scheiden zwischen den Begriffen „Klerikalismus“ und „Antiklerikalismus“, zwei neuen Formulierungen der alten Gegensätze Kirchenauffassung und Laienauffassung, jetzt allerdings auch aufs politische Gebiet übertragen. Der „Klerikalismus“ ist das Streben, eine enge Verbindung zwischen dem französischen Staate und der römisch-katholischen Kirche zu schaffen, wobei diese jenen mit ihrem Geiste erfüllt. Beim „Antiklerikalismus“ ist die Definition schon schwieriger; denn nicht immer deckt sich dieser Begriff mit dem, was man unter „Antichristianismus“ oder genauer „Antikatholizismus“ versteht. Da Frankreich keine Reformation erlebt hat, so könnte man den Antiklerikalismus recht wohl auch als französischen Protestantismus bezeichnen. Jedoch muß je nach den Männern und nach den Zeiten zwischen ihrer religiösen Überzeugung und ihren politischen Zielen unterschieden werden. Das politische Ziel, das oft Männer der verschiedensten Lehren geeint hat, ist, wie oben gezeigt wurde, die enge Verbindung von Kirche und Staat zu bekämpfen und die politische Macht der Priester zu beseitigen. Das ganze 19. Jahrhunderts hindurch haben sich die religiösen Fragen in Frankreich meistens von ihrer politischen Seite her gezeigt; darum hat auch die Politik Männer vereinigt, die sich in ihren metaphysichen Anschauungen und Glaubensmeinungen stark unterschieden.

Wie schon angedeutet, gibt es in diesem politischen Kampfe zwischen Kirche und Antiklerikalismus im 19. Jahrhundert drei Perioden, in denen die Kirche sich scheinbar mit einer reaktionären Regierung hat einigen können: 1822 bis 1830; 1849 bis 1859; 1871 bis 1875. Und jedesmal folgte der antiklerikale Gegenstoß: die Revolution von 1830, die große antireligiöse Polemik gegen Ende des Kaiserreichs, und endlich die Abstimmung über die Gesetze Jules Ferrys betr. den weltlichen Unterricht [46]).

[46]) Anmerkung: Ein neuer Versuch der katholischen Partei, gelegentlich der Affäre Dreyfuß die Hand auf die Regierung und das Heer zu legen, wurde durch den antiklerikalen Feldzug unter Führung von Waldeck-Rousseau und Combes beantwortet, der schließlich 1905 zur Trennung von Kirche und Staat führte.

Über die weitere Entwicklung des französischen Kulturkampfes siehe Curtius-Bergsträßer, a. a. O. I, S. 144—147.

Zu Beginn des 19. Jahrhunderts wurde der Kampf um den weltlichen Geist vorläufig außer-parlamentarisch weitergeführt. Die Restauration hatte Thron und Altar wieder dicht nebeneinander gestellt. Die beiden Könige Ludwig XVIII. und Karl X. wollten Schützer der Religion sein, Adel und Geistlichkeit waren durch die gemeinsamen Leiden im Exil einander näher gebracht, so war die Kirche auf dem besten Wege, ihre alte Macht in Frankreich wieder zu gewinnen. Jedoch die Gedanken der großen Revolution lebten weiter, sie formten allmählich die Partei des weltlichen Staates. Vorläufig aber erregte die religiöse Frage die Gemüter und Leidenschaften noch nicht. In der Kammer spielten Doktrinäre, wie Royer-Collard, eine beträchtliche Rolle. Sie kamen von der Philosophie her, die gleich den politischen Verhältnissen sich im neuen Jahrhundert gewandelt hatte. Zwar gab es noch einige Überlebende der Ideologen, die in der reinen Tradition des 18. Jahrhunderts sich mit allgemeinen Theorien beschäftigten und über philosophische Prinzipien nachdachten. So plauderten diese Destutt de Tracy und Dannou immer noch in einigen Salons und flößten selbst der Jugend allen Respekt ein durch ihren Glauben an die Freiheit und den Fortschritt, durch jenen Geist und Zauber, die das Kennzeichen der Schüler der Enzyklopädie blieben. Einige junge Leute, wie die zukünftigen Gründer der „Tribune", der ersten republikanischen Zeitung, nahmen ihre Lehren vollständig an, andere bekannten sich zur Überzeugung, daß die Moral unabhängig von der Religion sei; solche Ideen vertraten besonders die Freimaurerlogen um 1820.

Trotzdem genügte in den ersten Jahren des 19. Jahrhunderts die Philosophie der Ideologen für die Mehrheit der intelligenten Jugend nicht mehr, die ihnen den Vorwurf machte, die Metaphysik zu fliehen, eine Nützlichkeitsmoral zu predigen und den „wohltuendsten Lehren eine Art von systematischer Plattheit beizumischen" [47]). Man wollte bewußt über den Kritizismus hinaus, man wollte Gesamtdurchblicke der Wirklichkeit haben, man kämpfte um einen geistigen Lebensinhalt. Dazu war man in ehrfurchtsvollen und bis zu einem gewissen Grade frommen Bestrebungen erzogen, die weiter nichts verlangten, als eine Wissenschaft zu wenden, eine Philosophie mit neuer Methode und Beweisführung. In der „Faculté des Lettres" [48]) und in der „École normale" [49]) fanden alle diese verschiedenen Strömungen der metaphysichen Wiedergeburtsbewegung in Frankreich ihre einheitliche Richtung. Die „Faculté des Lettres" hatte 1811 ihren philosophischen Unterricht mit Laromiguière und Royer-Collard feierlich eingeführt. Diese Vorle-

[47]) Renan, Essais de morale et de critique, p. 62.

[48]) Die Faculté des Lettres (philologisch-historische Fakultät) wurde wie die mathematisch-naturwissenschaftliche durch kaiserliches Dekret vom 17. März 1808 geschaffen.

[49]) Die École Normale Supérieure, auch 1808 gegründet, sollte die Lehrer für die Fakultäten und die höhere Schule ausbilden und übertraf bald selbst die Universität an wissenschaftlichem Wert.

sungen wirkten nur auf eine geringe Anzahl von Studierenden. Aber als Royer-Collard nach 1815 Präsident der Kommission des öffentlichen Unterrichtes wurde, gab die Macht seiner politischen Stellung seinen Worten eine weitreichende Bedeutung. Er war in der Politik Antiklerikaler, hat aber den Katholizismus nicht bekämpft. Er war Royalist und Katholik, wünschte auch die Verbindung der Kirche mit dem Staat, aber diese Verbindung sollte die Unabhängigkeit des Staates und für den Priester die Pflicht einschließen, sich auf seine geistliche Mission zu beschränken.

An der „Faculté des Lettres" war einer der ersten Schüler, die aus der École normale hervorgingen, Victor Cousin, sein Nachfolger geworden. Er sollte das Haupt der spiritualistischen Schule werden. Das Publikum strömte ihm bald zu, und sein Ruf und Ansehen im Quartier Latin waren in kurzem gesichert. In jener Zeit, also zu Beginn der Restauration, beherrschte die Politik alles und mischte sich auch in die philosophischen und historischen Studien. Da Cousin seinen Zuhörern nicht zuletzt deshalb gefiel, weil er Liberaler war, und da die Normaliens ihn mit freudiger Zustimmung bei der Opposition sahen, wurden die Vertreter der Macht unruhig, und er mußte 1820 einen Urlaub nehmen, angeblich krankheitshalber.

Als das Ministerium Martignac ihm 1828 seinen Lehrstuhl wiedergab, fand er das ganze Quartier Latin versammelt, um ihn zu hören: er enttäuschte die allgemeine Erwartung nicht. Und nun entwickelte er seine berühmte Theorie über die Philosophie und die Religion. Seine Lehre, daß beide denselben Inhalt, aber verschiedene Form haben, beschützte die Würde der Philosophie und erlaubte so den Liberalen, die Ansprüche der Priesterpartei zu bekämpfen, ließ aber dabei die Möglichkeit einer Verbindung von Religion und vernünftiger Überlegung offen, wodurch sie den Wünschen der Studierenden von 1828 entgegenkam. Das Zutrauen der Zuhörer war um so größer, als auch die beiden anderen Mitglieder des berühmten Triumvirats an der Sorbonne sich in ähnlichem Sinne äußerten. Guizot rühmt in seiner Geschichtsvorlesung am Christentum, daß es die Trennung und Unabhängigkeit der geistlich-kirchlichen und der zeitlich-weltlichen Gewalt vorbereitet habe (Civilization en Europe. 2. et 5. leçons), und sieht die Aufgabe der Restauration darin, das Prinzip der Gewissensfreiheit aus der großen Revolution von 1789 her in die alltägliche Praxis umzusetzen. Villemain entwickelte in seiner Vorlesung über die Literatur des 18. Jahrhunderts entsprechende Ideen. Die drei Professoren der Sorbonne sprachen von der Religion mit Sympathie und mit Hochachtung, wobei sie allerdings die Unabhängigkeit der Schöpfungen der menschlichen Vernunft und ganz besonders des Staates allen Kirchen gegenüber forderten.

Ein ähnlicher Geist, ein Gefühl des Glaubens an Gott und der Hinneigung zum Christentum, erfüllte zu gleicher Zeit die Dichter der neuen Schule der Romantik, besonders Lamartine und Victor Hugo.

So schien man in Frankreich die Errungenschaften der Revolution vergessen zu haben. Aber während die Philosophen und Parlamentarier die Gefahr einer kirchlichen Reaktion anscheinend nicht sahen, kam im Lande eine große antiklerikale Bewegung in Fluß, die ihren Ausdruck in der liberalen Presse fand. Anfangs hatte das Bürgertum, wobei man an den wohlhabenden Bürger zu denken hat, nur den zurückgekehrten Adel gefürchtet, bald aber richtete sich der Kampf besonders gegen die Geistlichkeit. Damals vielgelesene Zeitschriften wie der „Mercure“ und die „Minerva“ behandelten die religiösen Fragen im Voltaireschen Sinne, und bald interessierten auch Tagesblätter, wie der „Constitutionnel“ und der „Courrier français“ das ganze Land leidenschaftlich für die klerikale Frage. Eine wahre Flut von Schriften, besonders gegen die Jesuiten, überschwemmte ganz Frankreich. Ein Pressegesetz, das die Regierung als Maßregel gegen diese Propaganda einbrachte, fiel glänzend durch und vermehrte nur noch den Zorn gegen Priester und Jesuiten, so daß die Wahlen 1827 das Ministerium Martignac mit den Ordonnanzen von 1828 brachten, welche die kirchlichen Privilegien auf dem Gebiete des höheren Unterrrichtes beschränkten. Als die Jesuiten dann aber durch das Ministerium Polignac Vergeltung üben wollten, kam es zur Julirevolution 1830. —

Für die Volksschule war seit 1815 natürlich kein Fortschritt zu verzeichnen gewesen. Die Grundlagen der Erziehung, die unter Napoleon „die Religion und die Treue zum Kaiser“ waren, wurden unter der Restauration „die Religion und die Monarchie“. Die Kabinettsorder vom 8. April 1824 gibt nur einem Tatbestand Gesetzeskraft, wenn sie den Volksschulunterricht unter die Leitung der Bischöfe stellt. Der öffentliche Unterricht und die geistlichen Angelegenheiten werden unter die Autorität eines und desselben Ministers vereinigt, und dieser Minister ist zuerst ein Geistlicher, der Abbé Frayssinous.

Der Erlaß von 1808 hatte festgesetzt: „Niemand kann unterrichten, ohne mit einem Diplom versehen zu sein, das von der Université ausgestellt wird[50].“ Das ist das erste Mal, daß man daran denkt, ein Fähigkeitszeugnis zu verlangen. Aber erst 1816 findet man eine regelrechte Prüfung zur Erlangung des Volkschullehrerzeugnisses (brevet d'instituteur). Von 1828 bis 1831 sind die Frères des Écoles chrétiennes sogar von diesem Zeugnis befreit: für sie genügt ein vom Prior ausgestellter Erlaubnisschein (lettre d'obédience).

Da wurde durch die Revolution von 1830 die allgemeine Aufmerksamkeit auf die Volksschule gelenkt. Die Sympathie für das Volk richtete die Blicke auf die üblen Zustände und Folgen des bisherigen Systems. Nur eine geringe Anzahl von Leuten konnte lesen. Die allgemeine Unwissenheit wurde noch folgenschwerer durch die Verachtung der Bauern gegenüber dem Unterricht. Da die neue Regierung entschlossen schien, den Staat zu verweltlichen, so stellte die Urkunde

[50]) Soleil, a. a. O. p. 64.

(Charte) von 1830 von neuem den Grundsatz von der Freiheit des Unterrichtes auf, und dieses Versprechen wurde in bezug auf den Volksschulunterricht durch das Gesetz vom 28. Juni 1833 unter dem Ministerium Guizot verwirklicht. Dieses Gesetz ist ein wichtiger Schritt vorwärts in der Organisation des Volksschulunterrichtes. „Jedes Individuum im Alter von 18 Jahren wird den Beruf eines Volksschullehrers ausüben können ohne eine andere Bedingung als die, ein Befähigungszeugnis und einen Führungsschein über gutes Leben und gute Sitten vorzulegen [51])."

Eine Kabinettsorder vom 23. Juni 1836 erstreckt diese Vorschriften auch auf den Unterricht für junge Mädchen aus und fügt hinzu, daß die privaten Volksschullehrer außerdem mit Ermächtigung zum Unterricht an einem bestimmten Ort versehen sein müssen. Die Überwachung der Privatschulen, die als eine Pflicht des Staates angesehen wird, soll vollkommen die Freiheit des Unterrichtes berücksichtigen; sie erstreckt sich nicht auf die Methoden. Das Verbot zu unterrichten kann nur durch ein Zivil- oder ein Strafgericht ausgesprochen werden.

Im Gesetz von 1833 ist der Schulzwang nicht vorgesehen, aber jede Gemeinde hat die Verpflichtung, mindestens eine Volksschule zu haben, jedes Departement muß ein Volksschullehrerseminar besitzen. Außer den Verwaltungsbehörden schafft das Gesetz für jede Schule „des Comités de surveillance et d'inspection": eins in jeder Gemeinde, bestehend aus dem Bürgermeister, dem katholischen Geistlichen (curé), dem protestantischen Geistlichen (pasteur) und mehreren Standespersonen. Die Ernennung der Gemeinde-Volksschullehrer, die Napoleon den Präfekten anvertraut hatte, wird den Comités d'arrondissement (Kreisausschüssen) zugeteilt. Die Volksschullehrer leisten den bürgerlichen Eid.

Aber bald wandelte sich der Geist, aus dem heraus diese Schulgesetze geschaffen worden waren. Louis Philippe strebte nach Anerkennung durch die fremden Herrscher und auch durch den Papst. Das zeitigte eine Politik der Beschwichtigung. Seitdem man an die Macht gekommen war, dachte man nicht mehr an eine Trennung von Kirche und Staat. Und auch die jungen Intellektuellen mit republikanischem und sozialistischem Einschlag wollten von Antiklerikalismus und Voltaireschem Geist nichts wissen. Sie waren von der Religiosität des Romantismus erfüllt und suchten nach Versöhnung der Tradition mit den modernen Ideen. Dazu hatten ja Guizot und Cousin hohe Regierungsstellen inne, Männer, die auf Grund ihrer philosophischen Anschauungen sich mit der Kirche gut zu stellen suchten, und auch Thiers fand bei vielen Beifall mit seinem Kompromiß zwischen der Achtung vor der Religion und seinen Unabhängigkeitserklärungen gegenüber der Geistlichkeit. Für die Verteidiger der Julimonarchie blieb die Eintracht zwischen einer Kirche gallikanischer Richtung und

[51]) Soleil, a. a. O. p. 65.

einem unabhängigen, aber entgegenkommenden Staat das Ideal bis 1848.

Aber dieser Geist der Versöhnung mißfiel den Anhängern des weltlichen Geistes, die eine Monarchie des Klassenwahlrechtes nicht verteidigen und erhalten wollten. Der furchtbare Widerstreit zwischen einer Kirche, die zum Ultramontanismus überging, und einem Staat, der mit großen Schritten auf die Demokratie zumarschierte, wurde in freimütiger Offenheit durch Michelet und Quinet scharf beleuchtet, und besonders Quinet zeichnete in einer neuen Vorlesung 1845 ein schonungsloses Abbild des Eklektizismus. Die Werke und Lehren dieser beiden kühnen Polemiker, die das Christentum für überwunden erklärten und es durch Deismus und Patriotismus ersetzen wollten, fanden ein starkes Echo. Während die Jugend im Quartier Latin ihnen zujubelte und Denker sowie freigesinnte Schriftsteller sie zu weiterem Kampfe ermutigten, wußte die Regierung nicht recht, wie sie sich verhalten sollte; denn eigentlich verteidigten ja die beiden Professoren den Staatsunterricht gegen die Katholiken. Aber schließlich wollte man den Gegnern der Kirche doch nicht zuviel freie Hand lassen und schritt mit Verboten gegen ihre Lehrtätigkeit ein. Aber schon traten zwei Schriftsteller mit noch größerer Kühnheit auf den Plan, beide gleich scharf in ihrer rückhaltlosen Verurteilung des Katholizismus. Lammenais, der ehemalige ultramontane Priester, will eine evangelische Demokratie, in der die Geistlichkeit mit ihrem Despotismus verschwinden und die moralische Erziehung des Volkes die Hauptaufgabe der Politik sein soll. Proudhon aber, ganz ohne religiöse Erziehung aufgewachsen, predigt ganz offen den Atheismus. „L'homme est destiné à vivre sans religion." Eine so rücksichtslose Sprache und Lehre mußte natürlich ein Bürgertum verletzen, das aus einem Hang zum Romantismus und vielleicht auch aus persönlichem Interesse mit der religiösen Überlieferung nicht brechen wollte.

Da kam die Februarrevolution von 1848, eine Folge der Unzufriedenheit mit der Politik Guizots und mit den noch bestehenden Beschränkungen des Wahlrechtes. „In der Episode von 1848 erneuerte gegenüber dem bourgeois des Juli-Königtums der citoyen die revolutionäre Vergangenheit. Der Anfang der Zweiten Republick ist ein Ausdruck der Lebenskraft der demokratisch-egalitären Staatsauffassung [52])." Fast schien es, als wollten Katholizismus und Demokratie ein Bündnis schließen, war doch, um nur ein Beispiel zu nennen, der große christliche Dichter Lamartine Mitglied der provisorischen Regierung. Aber echte Klerikale, wie Dupanloup, Veuillot und Montalembert, verstehen es, die Furcht der Besitzenden vor dem Sozialismus mit ihren Interessen zu vereinen, und so kommt es von 1850 an zum Bruch zwischen Katholiken und Republikanern. Wiederum wählte das bedrohte Bürgertum die plebiszitäre Diktatur als Schutz gegen die Demo-

[52]) Curtius-Bergsträßer, a. a. O. II, S. 60.

kratie. Schon 1847 hatten zwei Schüler Cousins, Amadée Jacques und Jules Simon, diese Entwicklung der Dinge vorausgesehen und die Zeitschrift „La Liberté de penser“ gegründet. Unzufrieden mit der Politik und den klugen Ausgleichsbestrebungen der offiziellen Philosophie wollten sie die Freiheit zu denken gegen die Kirche und gegen die Regierungsorthodoxie verteidigen. Und nach der Revolution arbeiteten sie daran, die Illusion zu zerstören, als könne eine Republik von der Kirche gestützt werden. Sie stellten den Begriff der „klerikalen Partei“ scharf heraus, die der Feind par excellence ist und vor allem die Philosophie bekämpft, weil sie für die Demokratie eine Grundlage der Moral ist. So will Jacques für eine Republik, die auf das allgemeine Wahlrecht gegründet war, den Versuch einer Staatsphilosophie wieder aufnehmen, den Cousin in einer Monarchie des Klassenwahlrechtes verwirklicht hatte. Was er dem Gründer des Eklektizismus vorwirft, ist nicht der Gedanke einer obligatorischen Philosophie, sondern der Mangel an Vertrauen in die menschliche Vernunft, an Würde vor Gegnern dieser Vernunft.

Vor allem aber führte die „Liberté de penser“ einen erbitterten Kampf gegen den Unterrichtsminister Falloux, der besonders den Volksschulunterricht, die notwendige Grundlage für eine republikanische Staatsauffassung, in klerikalem Sinne gestalten wollte.

Die Revolution von 1848 hatte in ihrer Verfassung nur den bestehenden Zustand bestätigt, wenn sie verkündete: „Der Unterricht ist frei. Die Freiheit des Unterrichtes wird nach den Bedingungen der Moralität und der Fähigkeit, die durch das Gesetz bestimmt sind, und unter der Überwachung durch den Staat ausgeübt [53]).“

Aber bald gab es einen heftigen Vorstoß der Reaktion gegen die Republik. Die Ultramontanen wollten, unter dem Vorwand der Freiheit, den Unterricht ganz für die Kirche. Man begnügte sich auf den Rat von Thiers und Dupanloup hin mit einer Art von Konkordat zwischen Kirche und Staat, dessen Abfassung dem Grafen von Falloux anvertraut wurde. Das wurde das Gesetz vom 15. März 1850 (La Loi de Falloux).

In dem Volksschulunterricht hatte das Gesetz von 1833 zum Halten einer freien Schule das Fähigkeitszeugnis (brevet de capacité) gefordert. Das Gesetz von 1850 hält zwar im Prinzip daran fest, läßt aber équivalences (Gleichwertigkeiten) zu, z. B. eine Bestallung vom Kultusminister. Der „Erlaubnisschein“ (lettre d'obédience) gilt an Stelle des Fähigkeitszeugnisses für die kongreganistischen Lehrerinnen. Die örtlichen und Bezirks-Komitees werden beseitigt; man schlägt zur Überwachung und zur moralischen Leitung des Volksschulwesens den Bürgermeister und den Geistlichen vor. Die Schule ist Bekenntnisschule. Der Unterricht der Mädchen liegt fast ausschließlich in den Händen der Ordensgesellschaften.

---

[53]) Soleil, a. a. O. p. 66.

Ein lebhafter Feldzug wird gegen die Volksschullehrer-Seminare geführt, die auf Grund des Gesetzes von 1833 anfingen, aufzublühen und immer zahlreicher zu werden. Falloux wagte nicht, ihre unmittelbare Beseitigung vorzuschlagen, aber das Gesetz von 1850 lieferte die Mittel, sie zu unterdrücken, und ihr Programm wurde in höhnischer Weise beschränkt. Hiergegen kämpfte die „Liberté de penser" und trat immer wieder für den weltlichen Unterricht auf allen Stufen ein. Sie fand tätige Verbündete in den Volksschullehrern selbst, welche die republikanische Propaganda in die breite Volksmasse hineintragen. Dabei waren sie in der Mehrzahl überzeugte Deisten; sie kämpften nur gegen die Bevormundung durch die Geistlichkeit an, deren Druck stärker als jemals war. Das Gesetz von 1850 wurde zwar durch das Gesetz vom 14. Juni 1854 abgeändert, das den Präfekten die Leitung des Personals des Volksschulunterrichtes zurückgibt. Trotzdem bleibt der Schulmeister unter der Abhängigkeit des Pfarrers: er ist Vorsänger in der Kirche, läutet die Glocken, fegt die Kirche; lehnt er sich dagegen auf, so zeigt der Pfarrer, der die Schule beaufsichtigt, ihn bei der Behörde an. Das Resultat einer solchen Organisation (régime) konnte nur verhängnisvoll sein. Auf der Weltausstellung von 1862 wird Frankreich vom Standpunkte des Unterrichtes aus unter die Mächte 2. Ordnung gereiht. 1865 besuchen 800 000 Kinder keine Schule, nur $^2/_3$ der Kinder erhalten einen annähernd vollständigen Volksschulunterricht; mehr als $^1/_3$ der Ehegatten (28 % Männer, 44 % Frauen) können ihren Trauschein nicht unterschreiben. —

Auch das Bürgertum blieb von der republikanischen Propaganda nicht unberührt. Hier wirkten die Lehrer des höheren Unterrichtes, wie Taine, About, Sarcey, auf die Jugend im Quartier Latin. Edgar Quinet arbeitet immer klarer seine Forderung heraus, daß der Staat die weltliche Schule einrichten müsse; denn nur sie könne den Frieden in Frankreich wieder herstellen.

Staatsstreich und Wiederaufrichtung des Kaisertums brachten Staat und Kirche noch näher, aber diese Verbindung barg doch grundlegende Schwierigkeiten in sich; denn das Gottesgnadentum des Herrschers war jetzt durch die Volksabstimmung zu einer Macht von Volkes Gnaden geworden. Vorläufig wirkte sich jedoch die enge Verbindung der beiden Mächte nur in einem Erstarken des Antiklerikalismus aus. Nicht nur die aus dem Lande Verwiesenen, wie Victor Hugo und Edgar Quinet, machten sich zum Organ des allgemeinen Gefühles, sondern auch in Frankreich selbst bekämpfte die Presse die klerikalen Ansprüche; denn trotz einer sehr strengen Zensur war die Behandlung religiöser Fragen erlaubt, weil die kaiserliche Regierung dem Lande die Illusion einer freien Presse wahren wollte. „La Presse", „Le Siècle" und „Le Journal des Débats" waren die sorgfältig redigierten Blätter des Antiklerikalismus, während unter den Zeitschriften „L'Avenir", „La Liberté des penser", „La Revue philosophique et religieuse" und die „Revue de Paris" sich die freie philosophische Forschung er-

halten und dem großen Publikum auch durch die Literatur nahe kommen wollten. Jules Simon, Vacherot und Proudhon aber entwickelten ihre Theorien in Büchern und Schriften, die weniger scharf der Zensur unterzogen wurden. Trotzdem wurde Vacherot wegen seines Werkes „La Démocratie" ins Gefängnis geworfen, und Proudhon, dem auf Grund seines Buches „De la Justice dans la Révolution et dans l'Église" ein gleiches Schicksal drohte, rettete sich nur durch die Flucht nach Belgien. Die intellektuelle Jugend aber schenkte diesen Opfern der Verfolgung ihre volle Anteilnahme. —

Aus der Stille des Studierzimmers und des Laboratoriums heraus waren inzwischen Liebe zur Naturwissenschaft, Vertrauen in ihre Methoden und Bewunderung für ihre Fortschritte immer kräftiger hervorgewachsen; sie waren auch nicht ohne Einfluß auf die Philosophie geblieben. Hatten die Männer von 1830 die Poesie und das religiöse Gefühl gefeiert, so verherrlichte man um 1860 die Wissenschaft und das Freidenkertum. Vermittelt durch die Straßburger protestantisch-theologische Fakultät drang die deutsche Bibelkritik ein, und die „Revue germanique" (1858—1865) der beiden Elsässer Dollfus und Nefftzer übermittelte Wissen von deutscher Philosophie und Geisteswissenschaft, das im Kampf gegen den Offenbarungsglauben geschickt verwendet wurde. Die Entwicklung dieser philosophischen Anschauung wurde weiter durch die religiöse Kritik von Renan, die philosophische Kritik von Taine und den Positivismus von Littré begünstigt und durch die Fortschritte der Naturwissenschaften, besonders durch die Darwinsche Offenbarungslehre, stark gefördert. Dazu befleißigte sich Sainte-Beuve, der berühmte Kritiker, in Artikeln, die vom gesamten gebildeten Publikum gesucht und gelesen wurden, der breiten Masse die Theorien zugänglich zu machen, die seine Freunde Littré, Renan und Taine in ihren Werken lehrten. Von der jungen Generation vor 1870 schrieb Mazzini an Edgar Quinet: „Sie hat keinen Glauben, sie hat Meinungen. Sie verleugnet die Unsterblichkeit, die Liebe, das ewige Versprechen, die Zukunft derer, die sie liebt, den Glauben an ein intelligentes Gesetz der Vorsehung, alles, was es Gutes, Großes, Schönes, Heiliges in der Welt gibt, eine ganze heldenhafte Überlieferung großer religiöser Denker seit Prometheus bis Christus, von Sokrates bis Kepler, um vor Comte und Büchner niederzuknieen [54]) [55])."

Dieser Jugend, die sich vom Eklektizismus abgestoßen fühlte, bot Littré, der abtrünnige Schüler Comtes, den linksgerichteten Positivismus an, den wissenschaftlichen, den ohne Vermischung mit der Religion. Und er gefiel der Jugend durch die wissenschaftliche Klarheit und die Höhe seiner Gedanken.

---

[54]) Weill, a. a. O., p. 197, zitiert von Mme. Edgar Quinet, Mémoires d'exil, II, p. 434.

[55]) Anmerkung: Nach Taine gehen die Franzosen, die den Katholizismus verlassen, meistens zum vollständigen Freidenkertum, ohne sich auf Zwischenstationen aufzuhalten.

Aber wie sehr auch der Streit zwischen der Religion und der Wissenschaft die Gebildeten interessierte und erregte, so wenig wirkte er sich in der politischen Welt bis 1870 aus. Im Senat herrschte der katholische Geist; in den anderen Körperschaften war man oder gab man sich christlich, und den Ministern Napoleons III. sagte die Eintracht mit der Geistlichkeit zu. Nur als Victor Duruy 1863 Unterrichtsminister wurde, errang der weltliche Geist, der übrigens in dieser Zeit in der Freimaurerei einen günstigen Boden gefunden hatte, einen glänzenden Sieg. Dieser demokratische und fortschrittliche Minister forderte, trotz der heftigen Opposition, die er in der Regierung und den offiziellen Kreisen traf, Schulpflicht und Schulgeldfreiheit. „Die Teilnahme," sagte er, „von Millionen von Menschen an den Angelegenheiten des Landes, dank des allgemeinen Wahlrechtes, hat die Schulpflicht zur unerläßlichen Folge, und da dieser Unterricht eine Pflicht und ein Vorteil ist, muß er durch die gesamte Allgemeinheit bezahlt werden[56])." Es gelang Duruy nicht, seine Gedanken zu verwirklichen. Er erreichte nur die öffentliche Bekanntmachung des Gesetzes vom 10. April 1867. Danach wird die Einführung der Schulpflicht aufgeschoben und die Schulgeldfreiheit nicht vorgeschrieben. Aber das Gesetz ermächtigt die Gemeinden, sich als Ergänzung zu den Ausgaben für die Schule besonders 4 centimes aufzuerlegen. Es werden auch Schulkassen eingerichtet, die von den Departements und dem Staate unterstützt werden, um auch armen Kindern den Schulbesuch zu erleichtern. Duruy war auch der Ansicht, man dürfe den Mädchenunterricht gleichfalls nicht länger in den Händen der religiösen Ordensgesellschaften lassen; es sei Pflicht des Staates und zu seinem Vorteil, ebenso wie für die Knaben, auch für die Mädchen öffentliche Schulen zu haben. Auch nach dieser Seite hin macht das Gesetz von 1867 einen entscheidenden Schritt, indem es die Stellung der Gemeindelehrerinnen regelt und jeder Gemeinde von 500 Einwohnern und darüber zur Pflicht macht, wenigstens eine öffentliche Schule zu haben. Das Gesetz von 1867 sieht noch die Einrichtung von schulgeldpflichtigen und schulgeldfreien Fortbildungsschulen vor. Außerdem fügt es den Pflichtfächern in der Volksschule die Elemente der Geschichte und der Geographie von Frankreich hinzu. —

Aber alle diese Maßnahmen brachten die Geistlichkeit gegen Duruy auf, und 1869 wurde er ihnen geopfert. Die große Masse wollte eben keine Veränderung. Man hing, wenn auch mit ziemlicher Lauheit, an der altgewohnten Religion, und erst der Krieg von 1870/71 rüttelte die Gemüter auf und brachte das Volk zum Erwachen. —

II.

Einführung des Moralunterrichtes in Frankreich.

Das Kaisertum wurde gestürzt und damit die politische Atmosphäre geschaffen, in der sich der Gedanke von der Weltlichkeit der Schule

[56]) Soleil, a. a. O. p. 67.

in Frankreich zur Wirklichkeit durchkämpfen konnte. Der preußische Schulmeister sollte ja den Krieg gewonnen haben. Also galt es, das damals durchaus rückständige eigene Schulwesen neu aufzubauen.

1. Die politische Atmosphäre nach 1870.

Dem Klerus schob man die Hauptschuld an dem Niedergang des Volksschulwesens zu. Die Kommune von Paris, jener furchtbare Aufstand im Jahre 1871, zeigte, wie sehr die Verbindung des Kaiserreichs mit der Kirche bei den Revolutionären den Haß gegen den Priester entwickelt hatte. Man richtete in den verschiedenen Kirchen Klubs ein, Priester und Mönche wurden festgenommen, und in den Massenerschießungen Ende Mai wurde auch der Erzbischof von Paris hingemordet. Währenddessen sah es in der Provinz ganz anders aus. Das ganze Land nahm zu sehr an der Politik teil, um sich dem Willen der revolutionären Hauptstadt noch unterzuordnen. „Von nun an beginnt die Ausbildung der Republik in der Politik und als Idee, ihre allmähliche Erstarkung in ganz Frankreich und die Neubildung politischer Gruppen und Tendenzen einer bürgerlichen Gesellschaft, in der die wesentlichen Züge des bürgerlichen Menschen universelle Geltung erlangt haben[57])." Auf dem Lande suchte man anfangs bei der überlieferten Religion Stütze und Trost, und die Wahlen zur Nationalversammlung bewiesen, daß man Frieden haben wollte. Legitimisten, Orleanisten und gemäßigte Liberale erhielten die Mehrheit. Die Kirche wollte diese konservative Mehrheit schleunigst für ihre Zwecke ausnützen und mit den monarchistischen Parteien eine Staatsform erkämpfen, die ihnen wieder ihren Einfluß verschaffen sollte.

Aber nun traf diese katholische Bewegung auf hartnäckigsten Widerstand. Seit 20 Jahren hatte die Jugend nicht umsonst gelernt, die Wissenschaft zu achten, Kritik zu üben und Wunder und Aberglauben weit von sich zu weisen. So lebte der alte Kampf wieder auf: auf den Programmen aller konservativen Gruppen stand die Verteidigung der Religion, für alle republikanischen Richtungen aber war das einigende Band der Antiklerikalismus. Und der Kampfplatz war vor allem die Nationalversammlung, wo besonders der Duc de Broglie und Dupanloup die katholischen Interessen vertraten, während auf der Linken vor allen Challemel-Lacour, Paul Bert und Jules Ferry für die republikanische Sache stritten. Ziel und Gegenstand des Kampfes aber war in allen den folgenden Jahren der inneren Geschichte Frankreichs die Regierungs- und Staatsform, und in zwei Abschnitten wurde diese Streitfrage unter den heftigsten Parteikämpfen entschieden.

In dem ersten Abschnitt, von 1870 bis 1875, wurde die Republik, die am 4. September 1870 zu Paris feierlich ausgerufen worden war und zuerst unter der Präsidentschaft von Thiers, dann von 1873 ab unter

[57]) Curtius-Bergsträßer, a. a. O. II, S. 60.

der des Marschalls von Mac Mahon stand, von einem Teil des Landes nur als eine „vorläufige Regierungsform" zugelassen. Die Nationalversammlung, die in der Mehrheit monarchistisch war, und die man gewählt hatte, um mit Deutschland über den Frieden zu verhandeln, bildete sich in eine „Verfassunggebende Versammlung" um und versuchte, eine endgültige Regierungsform zu schaffen. Die Monarchisten bemühten sich, das Königtum zugunsten des Grafen von Chambord wieder aufzurichten; die Republikaner strebten danach, die Republik, eine Republik de facto, in eine Regierung de jure umzubilden. Man nahm nacheinander drei Gesetze an, unpassend „die Verfassung von 1875" genannt, die in Frankreich die parlamentarische Regierungsform begründeten; sie lenken, 1884 ein wenig verändert, noch heute die Geschicke Frankreichs. Am Anfang der Diskussion hatte die Mehrheit noch einmal das Wort „Republik" aus den Texten beseitigt, die ihr vorgeschlagen worden waren: sie wollte, sagte eines ihrer Mitglieder, daß „jeder seine Hoffnungen und seinen Glauben behalten könnte". Aber gelegentlich des Wahlmodus des Präsidenten wurde das Wort in einem von Wallon eingereichten Abänderungsvorschlag eingeführt, und endlich wurde es, sehr umstritten, mit einer Stimme Mehrheit am 30. Januar 1875 angenommen. So war auch der Name „Republik" gesichert.

Die Republikaner hatten also gesiegt: die verfassunggebenden Gesetze von 1875 machten die Republik zur endgültigen Regierungsform, aber die Macht blieb zum Teil in den Händen der Monarchisten.

Schon in diesen ersten Jahren versuchte die republikanische Partei, die große Volksschulunterrichtsreform zu verwirklichen, die Duruy nur in Umrissen hatte entwerfen können. 1871 legte Jules Simon als Minister des öffentlichen Unterrichtes auf dem Büro der Nationalversammlung einen Entwurf nieder, dessen 1. Artikel lautete: „Jedes Kind von 6—13 Jahren soll ein Mindestmaß an Unterricht erhalten, der Pflichtstoffe enthält, sei es in einer Gemeindeschule, in einer freien Schule oder in der Familie. Dieses Mindestmaß an Unterricht soll am Ende der Schulzeit festgestellt werden, worüber, wenn es vorhanden ist, ein Studienzeugnis ausgestellt wird [58])."

Aber die Nationalversammlung bereitete diesem Entwurf einen schlimmen Empfang. Mußte man sich nicht zuerst damit beschäftigen, die schweren Schäden des Krieges wieder zu heilen? die Armee und die nationalen Finanzen in Ordnung zu bringen? Selbst noch unbeständig und heftig bekämpft, mußte die republikanische Partei ihr Programm der Reorganisation der nationalen Erziehung aufschieben. Die ersten Jahre brachten nur einige schüchterne Reformen.

So mußten denn die Erörterungen um die klerikale Frage weitergehen, bis die richtige Antwort gefunden war. Im Lande draußen war der Kampf gegen den Klerikalismus kurz nach dem Kriege ziemlich

[58]) Soleil, a. a. O. p. 68.

matt geführt worden, aber seit der Entwicklung der großen katholischen Kundgebungen von 1872 ab begann er wieder aufzuleben, und nach dem Triumph der katholischen Partei vom 24. Mai 1873 wurde er mit aller Stärke durchgefochten. In diesen Jahren tauchte zwischen den Tageszeitungen und dem ernsten umfangreichen Buch besonders die kurze und billige Broschüre auf, die von nun an eins der großen Mittel der politischen Propaganda wurde, um Bürgertum und Volk im antiklerikalen Sinne zu bearbeiten. Und die Philosophen traten auch wieder auf den Plan.

In den täglichen Auseinandersetzungen mit dem Klerikalismus von 1872 an war Littré für die Republikaner „der Weise" (le sage), der das Ergebnis seiner Überlegungen den Politikern brachte, die durch den alltäglichen Kampf ganz in Anspruch genommen waren. Dabei ermahnte er die Republikaner um 1875 unaufhörlich zur Toleranz und vergaß so den Grundsatz Lockes: „Die Toleranz ist nicht Pflicht Intoleranten gegenüber." Er mißbilligte alle Kampfesmaßnahmen, aber pries die positiven Bestrebungen und besonders die Organisation der Volksschule. Hierbei stand ihm ein anderer großer republikanischer Philosoph jener Zeit, Charles Renouvier, treu zur Seite. Er gründete 1872 die Zeitschrift „La Critique philosophique", um eine Lehrmeinung darzulegen und eine Gefahr zu bekämpfen. Die Lehrmeinung, das war der neukantianische Kritizismus, von ihm schon in mehreren großen Werken dargelegt, im besonderen das System der Ethik in seiner „Science de Morale"; die Gefahr, das war der Klerikalismus, gegen den Renouvier mit der Überzeugung eines alten demokratischen Republikaners und dem Eifer des Südländers anging. Die moralische Lage des Landes schien sehr ernst; denn „es gibt ein zweifaches Frankreich in Frankreich, das der Klerikalen und das der Liberalen. Es gibt fast keine gemeinsamen Ideen und Gefühle mehr zwischen diesen beiden Völkern, die dennoch verpflichtet sind, unter demselben bürgerlichen Gesetz zu leben[59])." Die einzige vernünftige Lösung ist die vollständige Freiheit der Religionen mit der vollständigen religiösen Neutralität der Gemeinde und des Staates, aber auch mit der Organisation eines vom Staate erteilten moralischen Unterrichtes. „Möchten wir nur erkennen, daß die Trennung von Staat und Kirche die Organisation des moralischen und unterrichtgebenden Staates bedeutet[60])." Renouvier und sein Mitarbeiter Pillon zeigen, daß der Katholizismus jetzt nach der soeben erfolgten Umbildung durch das Konzil des Vatikans eine noch viel größere Gefahr geworden ist; seit 1870 ist Katholizismus nur Papismus. Man kann ihn nur besiegen, wenn man ihn durch etwas anderes ersetzt. Das kann nur die Organisation des Moralunterrichtes sein. Hier hat die moderne Gesellschaft noch alles zu tun. Auch die

[59]) Renouvier, Critique philosophique I, p. 279.
[60]) ibid. I, p. 279.

Philosophen des 19. Jahrhunderts haben versäumt, ihn vorzubereiten. Nur Proudhon hat ihn mit seiner hohen Idee von der Gerechtigkeit versucht. Vor allem aber ist die gesamte Lehrerschaft der Aufgabe nicht gewachsen. Da will nun die „Critique philosophique“ ihr dadurch helfen, daß sie eine bemerkenswerte kleine Abhandlung über die Moral zum Gebrauche in den Volksschulen veröffentlicht.

Inzwischen gelangte der politische Kampf um die Staatsform in seinen zweiten Abschnitt, von 1875 bis 1889, und zeitigte zwei Hauptergebnisse: den 16. Mai 1877, unter der Präsidentenschaft des Marschalls von Mac Mahon, eine Art Staatsstreich, der von den Monarchisten versucht, als Ergebnis jedoch den vollständigen Triumph der Republikaner und ihrer antiklerikalen Politik hatte, — und dann unter den Präsidenten Grévy und Carnot den „revisionistischen Wahlfeldzug“ (campagne révisionniste) von 1887 bis 1889. An seiner Spitze stand der General Boulanger, „le général Revanche“, der in einer „revisionistischen und nationalen Partei“ überspannte Patrioten, radikale Republikaner und die Mehrzahl der Gegner der Republik vereinte und sich der Präsidentenschaft bemächtigen wollte, um die Republik zu stürzen. Das Geld dazu war in der Hauptsache von Royalisten gegeben worden. Aber auch dieser letzte wütende Ansturm endete mit einem glänzenden Sieg der Republikaner und der Republik. Und seit dem Jahre 1889, dem Jahre der Weltausstellung von Paris, der hundertjährigen Feier der großen Revolution von 1789, kann die dritte Republik als gesichert gelten. —

In diesen Jahren war auch die Reform des öffentlichen Unterrichtes geschaffen worden. Nachdem die Rechte seit 1875 in der Verfassungsfrage unterlegen war, richtete sie alle ihre Kraft auf die Verteidigung der Kirche. Dieser offene Kampf verstärkte natürlich auch die Angriffe der Republikaner. Renouvier und Pillon forderten immer wieder die weltliche Erziehung; sie lobten die Berichte Paul Berts in der Kammer und sein Buch über die Jesuitenmoral und nahmen seine Formel „Friede dem Pfarrer, Krieg dem Mönche!“ an. Nicht zuletzt aber warnten sie ihre Leser vor dem grenzenlosen Liberalismus, der, wie bei Jules Simon, auch dem Gegner Toleranz zeigte.

Simon gehörte zum linken Flügel des Eklektizismus, also zu den Deisten mit Sympathien für die verschiedenen Formen des Christentums. Sein mutiger Protest gegen den Staatsstreich, durch den er seine Stellung an der Sorbonne verlor, hatte ihm die Achtung aller Liberalen gesichert. In der Kammer war er der kühnste Redner der Linken. Aber als Minister des öffentlichen Unterrichtes von 1873 ab mißfiel er der Linken durch seine Toleranz gegenüber der Geistlichkeit so sehr, daß Gambetta ihm zurief: „Der Klerikalismus, das ist der Feind!“ und daß die Abstimmung in der Kammer 1877 endlich von Mac Mahon seine Verabschiedung erzwang, wodurch das Ministerium des Herzogs von Broglie an die Macht kam. Das war aber gleichbedeutend mit einer Regierung der Priester. Nun entspann sich

jener große Presse- und Propagandafeldzug, der bis zu den Wahlen am 14. Oktober dauerte und Gambetta zum Führer hatte. Die Republikaner siegten, im Januar 1879 mußte auch Mac Mahon abtreten, und die Wahl Jules Grévys erschien wie eine neue Niederlage des Klerikalismus.

So waren 1879 endlich die Republikaner zur sicheren Macht gelangt, und die letzte Konsequenz ihrer antiklerikalen Politik wäre die endgültige Trennung von Staat und Kirche gewesen. Aber die weise Einsicht von Männern wie Renouvier und Littré warnte vor Übereilung; die Geistlichkeit „wird immer den Vorteil behalten, den eine kräftig organisierte Gesellschaft den isolierten Individuen gegenüber besitzt. Wird man ihr weltliche Gründungen, Vereinigungen moralischer Tätigkeit, Mittel der Erziehung gegenüberstellen können? Das Werk ist schwierig. Also geziemt es sich zu überlegen, ehe man sich in ein Abenteuer stürzt, das gefährliche Folgen nach sich ziehen kann [61])."

Die Sprache der Philosophen wurde von den Männern der Politik verstanden, wie die Entwicklung bei Gambetta zeigt, der vorläufig noch für die Beibehaltung des Konkordats eintrat und bis auf weiteres nicht mehr von „Trennung" sprach.

So bekamen die Republikaner ihre ganze Kraft für die ihnen am dringlichsten erscheinende Aufgabe frei: für die Organisation des weltlichen Unterrichtes. Es folgten die Jahre der Schulgesetze!

2. Die Gesetzgeber der weltlichen Schulpolitik.

Lange ehe der Staat sich für den Neubau der Volksschule einsetzte, hatten private Kreise, schon unter dem 2. Kaiserreich, die Arbeit für die neue Schule, die „Weltliche Schule", in Angriff genommen. Als ihr eigentlicher Gründer muß Jean Macé genannt werden. Er war 33 Jahre alt, als die Revolution von 1848 ausbrach. „Ich werde niemals den seltsamen Eindruck, die Mischung von närrischer Freude und geheimem Schrecken vergessen," schreibt er, „den die plötzliche Erscheinung des ‚allgemeinen Wahlrechtes' auf mich machte [62])." Das Schicksal Frankreichs war dem Willen einer unwissenden Menge ausgeliefert; man mußte vor allem die Erziehung dieses „maître inculte" in Angriff nehmen. Macé widmete sich der sozialistischen Propaganda und machte sich zuerst an die „politische" Erziehung des Volkes durch die Presse. Dann wirkte er in Beblenheim im Elsaß, wohin er sich infolge des Staatsstreiches geflüchtet hatte, durch Gründung von Volksbibliotheken in Gemeinden des Oberrheins für die Weiterbildung der Erwachsenen auf dem Lande. Bald nahm er ein noch wichtigeres Werk in Angriff. Er hatte in Lüttich dem Kongreß der „Liga des Unterrichtes" (La Ligue de l'Enseignement), die 1864 von liberalen Belgiern

[61]) Critique philosophique, 5 ème année, II, p. 193.
[62]) Macé, a. a. O. p. 5.

gegründet worden war, beigewohnt. Ein Artikel von ihm in der Zeitschrift „L'Opinion Nationale" vom 25. Oktober 1866 fragte an, warum Frankreich nicht auch seine Liga des Unterrichtes haben könne, warum man neben der regulären Armee nicht versuchen sollte, „auch die Landwehr des Unterrichtes zu organisieren [63])." Unmittelbar darauf kamen drei Unterschriften, von einem Polizisten, einem Eisenbahnschaffner und einem Steinschneider. Diese Zustimmung aus dem Volke veranlaßte Jean Macé, entschlossen ans Werk zu gehen. Die „Opinion Nationale" stellte sich ihm in diesem „nationalen Kreuzzug gegen die Unwissenheit" [64]) ganz zur Verfügung. Die Liga sollte die politische und die religiöse Neutralität beachten. Daher fand die Liga, trotzdem sie von Republikanern verbreitet wurde, auch den Schutz mehrerer kaiserlicher Präfekten. Aber die Geistlichkeit suchte bald Streitigkeiten mit ihr; der Bischof von Metz machte im Jahre 1867 den ersten Vorstoß, dem bald Dupanloup folgte, was der Liga wiederum die Unterstützung der Freimaurerlogen einbrachte. So stellte man Macé vor die entscheidende Frage, ob die Liga das Ziel verfolge, ausschließlich dem „enseignement laïque" den Weg zu bereiten. Macé wich der Antwort aus, indem er das Wort „laïque" zurückwies und nur einen „enseignement scientifique" anerkennen wollte; denn „die Wissenschaft ist weder weltlich noch geistlich [65])."

Die Liga fühlte sich Anfang 1870 stark genug, um auf die von Straßburg ausgegangene Anregung hin nationale Bittschriften zugunsten der Schulpflicht für den Volksschulunterricht einreichen zu lassen.

Nach 1870 verlegte Macé den Sitz der Liga nach Paris, und von nun an verzichtete die Liga auf die politische Neutralität und erklärte sich für republikanisch. Während Macé Frankreich durcheilte und den Kampf gegen die Unwissenheit predigte, erneuerte Vauchez, der tätige und kampffreudige Leiter der Pariser Ortsgruppe, die Bittschrift zugunsten der Schulgeldfreiheit und Schulpflicht im Volksschulunterricht. Die Republikaner unterstützten ihn, während die Bischöfe eine Gegenbittschrift verfaßten und einreichten. Am 19. Juni 1872 konnte die Liga der Nationalversammlung 84 700 Unterschriften vorlegen, denen noch weitere folgten. Das war ein schöner Erfolg in einem Lande, das noch keine Vereinsfreiheit besaß und noch nicht an solche Kampfmittel gewöhnt war. Außerdem bat die Liga um die Ansicht der „conseils municipaux" über Schulpflicht, Schulgeldfreiheit und Weltlichkeit. Die „conseils", die günstig antworteten, stellten mehr als die Hälfte der französischen Bevölkerung dar. Trotz der Feindseligkeit der Geistlichkeit, trotz der Schwierigkeiten von seiten der Regierung mehrten sich die örtlichen Gründungen. Ortsgruppen, „sociétés républicaines d'instruction", warben für den „sou

[63]) Macé, a. a. O. p. 211.
[64]) Macé, a. a. O. p. 232.
[65]) Macé, a. a. O. p. 360.

des écoles laïques" oder den „sou contre l'ignorance", gründeten Schulen und noch öfter Bibliotheken: Bürgerbibliotheken mit ziemlich hohem Beitrag, Volksbibliotheken für Arbeiter und Regimentsbibliotheken beim Heere. —

Jean Macé blieb bis zum Schluß die treibende Kraft und die Seele der „Ligue de l'Enseignement" und aller ihrer Arbeiten. Um ihr eine feste und dauernde Organisation zu sichern, beschloß er 1879, alle ihre Gruppen zu vereinigen. Der erste Nationalkongreß der Liga 1881 zu Paris, auf dem auch Gambetta das Wort ergriff, gab der Liga ihre neue Form, so daß sie nun erfolgreich durch ihre zielbewußte Tätigkeit die Abstimmung der neuen Schulgesetze und überhaupt die Schulpolitik der Republikaner unterstützen konnte [66]).

Ein Mann verkörperte gleichsam diese Schulpolitik, die Republikaner-Politik der antiklerikalen Reaktion, Jules Ferry [67]), der von 1879 bis 1885, also fast sechs Jahre lang, beständig Minister und zweimal Präsident des „Conseil supérieur" [68]) war, zuerst als Minister des öffentlichen Unterrichtes, dann als Minister des Auswärtigen.

Seit seinem Eintritt in die Kammer hatte Ferry seinem politischen Leben ein Ziel gegeben, das sein Geschick ihn auch erreichen ließ. Er sah als Problem und Mission seines Jahrhunderts an, die letzte und fürchterlichste der Ungleichheiten, die von der Geburt herrühren, verschwinden zu lassen, nämlich die Ungleichheit der Erziehung. Schon am 10. April 1870 bekannte der zukünftige Organisator des Volksschulunterrichtes in einem volkstümlichen Vortrag über „die Gleichheit der Erziehung", im Saale Molière: „Und was mich anbetrifft, so habe ich, als mir diese außerordentliche Ehre zuteil wurde, einen Teil der Pariser Bevölkerung in der Kammer zu vertreten, bei mir selbst geschworen: von allen den Notwendigkeiten der gegenwärtigen Zeit, von allen Problemen werde ich das wählen, dem ich alles widmen werde, was ich an Intelligenz, alles, was ich an Gemüt (âme), Herz, körperlicher und geistiger Kraft habe: das ist das Problem der Erziehung des Volkes [69])."

[66]) Anmerkung: Der große Sieg der Schaffung der weltlichen Schule schläferte die Liga ein wenig ein, aber Macé ließ unaufhörlich seine Weckrufe erschallen und wies auf neue Aufgaben hin. So eröffnete die Liga 1890/91 den Bürger- und Militärunterricht der Jugend, beschäftigte sich 1892 mit dem Berufs-, Landwirtschafts- und Handelsunterricht und förderte 1893 die Schulgegenseitigkeit (mutualité scolaire). 1894 unterzeichnete Macé seinen letzten Aufruf: er galt der Schule der Zukunft (le lendemain de l'école), dem Unterricht in der Jünglingszeit zwischen Volksschule und Regiment. — Nach dem Tode Macés wurde sein Lieblingsschüler M. Léon Bourgeois Präsident der Liga. —

[67]) Ferry wurde in Saint-Dié (Vosges) am 5. April 1832 geboren und starb in Paris als Senatspräsident am 17. März 1893.

[68]) Der „Conseil supérieur", dessen Befugnisse sich auf Universität, höheres Schulwesen und Volksschulwesen erstrecken, ist ein Verwaltungs- und Disziplinarausschuß. Er gibt Gutachten über Lehrpläne, Methodik, Lehrbücher ab und entscheidet in verschiedenen Disziplinarfällen.

[69]) Ferry, a. a. O. p. 287.

Seinen politischen Standpunkt zeigt Ferry in folgenden Worten: „Die Rechte des Staates gegen einen gewissen Katholizismus verteidigen, der nicht der religiöse Katholizismus ist, und den ich den politischen Katholizismus nennen werde. In nichts weder das geldliche noch das geistige Erbgut der Kirche vermindern, nur Herren im Hause sein [70])." Der doppelte Gegenstand seiner Sorge war also: die Grundsätze von 1789 zu verwirklichen und den Staat vor dem Klerikalismus zu schützen, dessen hauptsächlichste Kraft in den Kongregationen liegt, unter denen die gefährlichste die der Jesuiten ist. Dort mußte man nach seiner Meinung zuschlagen, aber Klerikalismus und Jesuitismus sollte nicht heißen, sich am Katholizismus vergreifen. —

1875 hatten Ferrys politische Glaubensgenossen ihm ihre Achtung dadurch erwiesen, daß sie ihn zum Präsidenten der republikanischen Linken ernannten. Gleichzeitig wurde er auch, mit Littré, in die Pariser Loge „la Clémente Amitié" aufgenommen. Am 9. Juli 1876 feierte diese Freimaurerloge, im „Grand-Orient de France", den Jahrestag der Aufnahme dieser großen Männer, die beide in ihrer Antrittsrede den gleichen Grundgedanken ausführten: „Instruisons-nous, et instruisons les autres." Und Ferry bekannte: „Die Gesellschaftsmoral hat ihre Garantien und ihre Wurzeln im menschlichen Gewissen, sie kann endlich allein leben, sie kann endlich ihre theologischen Krücken wegwerfen und frei an die Eroberung der Welt gehen [71])."

Bei seinem Eintritt ins Unterrichtsministerium hatte Ferry die Mehrheit des Landes und die überwiegende Mehrheit der Kammer hinter sich, die noch von den Umsturzversuchen des 16. Mai her, deren geistiger Urheber und Leiter die klerikale Partei gewesen, erregt war und mit Gambetta wiederholte: „Der Klerikalismus, das ist der Feind!" Kurz entschlossen nahm Ferry den Kampf auf. Den Klerikalismus wußte er dadurch zu treffen, daß er dem „freien Unterricht" einen Teil der Vorrechte entzog, die er auf Grund früherer Gesetze genoß. Das Gesetz Falloux, 1850, hatte den Dienern der Kulte das Recht gegeben, Schulen einzurichten, bei deren Unterricht ein „brevet de capacité" genügte, und selbst das war bei den Nonnen in den Mädchenschulen nicht einmal erforderlich. Ein jüngeres Gesetz der Nationalversammlung, betr. den Universitätsunterricht, vom 22. Juli 1875, ermächtigte zur Gründung von privaten Fakultäten und Universitäten, mit dem Rechte, wie die Staatsuniversitäten akademische Grade aller Arten zu verleihen. Jetzt brachte Ferry eine Gesetzesvorlage ein, die den freien Fakultäten dieses Verleihungsrecht entzog und in dem berühmten Artikel 7 [72]), der den Kabinettsordonanzen Karls X. vom Juni 1828

[70]) Ferry, a. a. O. p. 144.
[71]) Ferry, a. a. O. II, p. 194.
[72]) „Es wird niemandem erlaubt, eine Unterrichtsanstalt, öffentlich oder privat, welcher Stufe es auch sei, zu leiten oder darin Unterricht zu erteilen, wenn er einer religiösen, nicht autorisierten Kongregation (Ordensgesellschaft) angehört." Ferry a. a. O. III, p. 268.

entnommen war, Mitgliedern der nicht ermächtigten Kongregationen den Unterricht auf allen Stufen untersagte. Das richtete sich besonders gegen die Jesuiten; denn den Weltgeistlichen und zugelassenen Kongregationen, wie den „Frères de la Doctrine Chrétienne", wurde volle Unterrichtsfreiheit gelassen. Eine wütende Propaganda der radikalen Republikaner und der Monarchisten erregten einen heftigen Sturm im Lande, und das Gesetz wurde in der Kammer zwar angenommen, aber auf Betreiben der linken Seite unter Dufaure und Jules Simon im Senate abgelehnt.

Da löste Ferry, der Minister, kraft bestehender Gesetze, durch Erlaß vom 29. März 1880 die „Gesellschaft Jesu" auf und ließ die Jesuiten aus ihren Niederlassungen vertreiben. Dasselbe Schicksal traf einige Monate später die Kongregationen, die nicht um die Ermächtigung nachgesucht hatten. Die Vollstreckungen gingen nicht ohne Gewalt ab, und eine Zeitlang sprach man nur von erbrochenen Klöstern, entlassenen Beamten und Prozessen vor Gerichten aller Art. Die Bewegung war aber nicht von langer Dauer, sie breitete sich kaum über die Gebiete hinaus, in denen diese Vollstreckungen stattfanden. Der Groll war nur bei den eifrigen und streitbaren Katholiken tief. Das bewiesen die Wahlen von 1881.

So machte sich Ferry allmählich den Weg frei für sein Lebenswerk, den Aufbau des öffentlichen Unterrichtes auf allen Stufen. Er rechtfertigte den Ausschluß der Kultdiener mit der Forderung, die pädagogischen Fragen den zuständigen Personen zu überlassen. Er wies nach, daß die guten Minister des öffentlichen Unterrichtes, seit Guizot und Villemain bis zu Duruy und Jules Simon, Professoren gewesen waren.

Für den höheren Unterricht, „l'enseignement secondaire", gab es keine so dringende Reform durchzuführen. In ihm waren weltlicher Geist und weitgehende Toleranz schon Tradition geworden. Eine Verjüngung der Methoden und die Einschränkung des Lateinischen auf die rein schulmäßigen Übungen werden nun durch die Reform von 1880 durchgeführt, die nach Ferrys begeisterten Worten „eine dieser ernsten, tiefen und dauerhaften Reformen ist, die erlauben, sich eine Umwälzung zu ersparen" (15. 1. 1881) [73]).

Trotz der heftigen Angriffe und Befürchtungen gewisser Männer der Linken schuf er durch das Gesetz vom 21. Dezember 1880 auch den höheren Mädchenschulunterricht.

Aber seine Hauptanstrengungen galten der Volksschule. Hierbei wurde er in weitgehendem Maße von allen Demokraten, die ein brennendes Interesse für die Schule bekundeten, unterstützt und getragen. Alltäglich boten Gemeinden Ländereien für den Bau von Schulhäusern an und forderten die von der Regierung dazu versprochenen Geldunterstützungen, so daß Ferry von der ländlichen Demokratie berichten

[73]) Ferry, a. a. O. III, p. 509.

konnte: „sie hat den Ehrgeiz gehabt, Schulen zu bauen, wie sie vor 20 Jahren den Ehrgeiz hatten, Kirchen zu bauen[74])." Man zeterte natürlich gegen die hohen Kosten der „Schulpaläste", aber Ferry fand es gerechtfertigt, daß diese große nationale Einrichtung dauerhaft und solide geschaffen wurde.

Unaufhörlich und noch erbitterter war der Kampf um die Grundsätze, die in diesen neuen Häusern den Unterricht beherrschen sollten. Ferrys Ziel waren die Schulgeldfreiheit, die Schulpflicht und die Weltlichkeit oder Neutralität, wie er es nannte.

Dazu benötigte er vor allem einen entsprechenden Volksschullehrerstand. Also verlangte er zunächst die gleichmäßige Vorbildung und eine Staatsprüfung für alle Volksschullehrer, sowie die Aufhebung der „lettres d'obédience", die bisher für die geistliche Lehrerschaft als genügende Zeugnisse für die pädagogischen Fähigkeiten angesehen wurden. 1881 wurde diese Forderung erfüllt.

Dann ging es an die eigentlichen Probleme.

Bei der Schulgeldfreiheit fand Ferry die Unterstützung der gemäßigten Republikaner, die Jules Simon folgten. Vor allem aber zeigte die rauhe Wirklichkeit, daß es notwendig war, das Analphabetentum zu bekämpfen. An der Hand der „Statistique comparée de l'Enseignement primaire de 1827—1887" konnte er nachweisen, daß trotz der Fortschritte eines halben Jahrhunderts mindestens 624 000 Kinder ohne jeden Unterricht blieben, und daß Frankreich 15 % Analphabeten zählte. Ferry brachte seine Vorlage am 20. Januar 1880 ein. Er begründete die Unentgeltlichkeit mit der Absicht, dadurch die Schulen, besonders auf den Dörfern, zu füllen. (Die katholische Kirche macht sich ja einen Ruhmestitel daraus.) Und der demokratische Standpunkt will „auf den Bänken der Schule die Schüler zueinanderbringen, die sich, ein wenig später, unter den Fahnen des Vaterlandes zusammenfinden sollen"[75]). Die soziale Einheit als Ziel, das ist der wahre politische Gesichtspunkt der Frage. Es wird nicht mehr „Freischule" und „zahlende Schüler" geben!

Das Gesetz kam am 11. Juni 1881 zustande und wurde im „Journal officiel" am 16. Juni 1881 veröffentlicht. —

Der Zuwachs an Schülern von 6 bis 13 Jahren in den Jahren 1877 bis 1887 ist 620 000 Kinder[76]). Aber auch im Diensteifer zeigt sich der Fortschritt; 1877 waren 79 % anwesend, 1887 dagegen 92 %; 1877 waren 312 Gemeinden ohne Schule, 1887 nur noch 80 Gemeinden[77]).

Die Schulgeldfreiheit war aber nur die Vorbedingung für die Schulpflicht. Ferrys Meinung war, „daß in Sachen des Volksunterrichtes nichts getan ist, wenn noch etwas zu tun übrig bleibt"[78]).

---

[74]) Ferry, a. a. O. IV, p. 274, v. 23. Dez. 1882.
[75]) Ferry, a. a. O. IV, p. 39.
[76]) Ferry, a. a. O. IV, p. 453.
[77]) Ferry, a. a. O. IV, p. 455.
[78]) Ferry, a. a. O. III, p. 511.

So hatte er mit dem Gesetzentwurf über die Unentgeltlichkeit im Januar 1880 auch die Vorlage über die Schulpflicht eingebracht. „Die beiden Prinzipien der „obligation" und „gratuité" werden von nun an in jeder fortschrittlichen und volkstümlichen Gesetzgebung des Volksschulunterrichtes unzertrennlich sein[79])." Ferry versicherte, daß die einzige Verpflichtung der Kinder die ist, das Mindestmaß an Kenntnissen zu erwerben, welches das erste Gesetz von 1791 so richtig „die für alle Menschen unerläßlichen Teile des Unterrichtes" nennt. Von der Rechten wurde allerdings durch den Mund M. Ferdinand Boyers behauptet, daß „die Schulpflicht das Vehikel wäre, mit dessen Hilfe man in die Seele der Kinder des Volkes das neue Gift eindringen lassen wollte, das man die vollständige Weltlichkeit nennt"[80]). —

Trotzdem die Republik seit 1870 durch weitgehende Bewilligung des Unterrichtsetats Neubauten von Schulen und die Unentgeltlichkeit des Unterrichtes ermöglicht hat, entsprechen die Erfolge und Ziffern des Schulbesuches bei weitem nicht den Erwartungen. Nicht nur das Anwachsen dieser Ziffern geht zu langsam, d. h. etwa $^1/_3$ sämtlicher Kinder besuchen überhaupt keine Schule, sondern die Kinder verlassen die Schule auch zu früh, die Schulzeit dauert bei der großen Mehrzahl nur von 6 bis 11 Jahren, und in manchen Gegenden sind nur 3 bis 5 Monate dem Unterricht gewidmet. Ebenso wie die Militärdienstpflicht muß aber die Schulpflicht gleichfalls als eine soziale Pflicht für alle im allgemeinen Interesse aufgefaßt werden. Das Gesetz der Schulpflicht hat besonders eine sittliche Tugend, es hat „dem öffentlichen Gewissen den Gedanken einer neuen Pflicht eingehämmert"[81]). So soll das Gesetz der Schulpflicht hauptsächlich auf moralischem Zwang beruhen. Der Familienvater muß und wird verstehen lernen, daß sein Kind „nicht nur ein Paar kleiner Arme ist, sondern auch eine Seele und ein Herz, die erzogen werden müssen"[82]), daß es nicht nur der Familie als Arbeitskraft, sondern daß es auch der Gesellschaft gehört. Aber gegen die Trägheit und Habgier gibt es nur den gesetzlichen Zwang. Schulzwang muß sein, damit jeder selbst lesen und urteilen kann; denn die Bücher sind „das grundlegende und unwiderstehliche Werkzeug zur Befreiung der Intelligenz"[83]). Am 28. März 1882 wurde das Gesetz über die Schulpflicht angenommen, am 29. März 1882 im „Journal officiel" veröffentlicht. —

Viel heißer umstritten war die Frage der Weltlichkeit oder Neutralität der Volksschule, bzw. die Frage, ob Religions- oder Moralunterricht für die Volksschulkinder das Gegebene sei. Schon bei der Debatte über die Freiheit des Universitätsunterrichtes und besonders die Verleihung der akademischen Grade, am 11. und 12. Juni

---

[79]) Ferry, a. a. O. III, p. 514.
[80]) Ferry, a. a. O. IV, p. 82.
[81]) Ferry, a. a. O. IV, p. 109.
[82]) Ferry, a. a. O. IV, p. 110.
[83]) Ferry, a. a. O. IV, p. 115, v. 20. Dez. 1880.

1875 vor der Nationalversammlung, kennzeichnete Ferry seinen Standpunkt der Verteidigung des Staates gegen die Eingriffe der Kirche: „Ich glaube an den weltlichen Staat, weltlich in seinem Wesenskern, weltlich in allen seinen Organen [84])." Und darum hat der Staat nicht nur das Recht, sondern auch die Pflicht, unaufhörlich den Unterricht zu überwachen, d. h., die Kontrolle der Schule muß nicht durch die religiöse, sondern durch die bürgerliche Gesellschaft ausgeübt werden. Das Christentum selbst hat die Trennung der staatlichen Gewalt von dem Reich des Gewissens in die Welt gebracht, und die große Revolution hat den weltlichen Staat geschaffen. „Die Kirche bleibe in der Kirche [85])!" Der Kultus der modernen Gesellschaft ist das Gefühl für den weltlichen Staat, der die Einigkeit Frankreichs garantiert. „Diese Auffassung vom weltlichen Staat ist die französische Revolution selbst, auf eine Formel gebracht [86])." Darum muß der kongreganistische Unterricht durch den weltlichen Unterricht ersetzt werden, der dem innersten Wesen der modernen Gesellschaft und einer freien und demokratischen Regierung entspricht. Denn Schulgesetze sind auch politische Gesetze, die der Sicherung der Regierung dienen sollen. Darum muß die neue Regierung ein wachsames Auge auf die Erziehung der Jugend haben, zumal gerade in Frankreich eine Kongregation, die Jesuiten, eine so große Macht im Schulleben darstellt. Dieser Ordensgesellschaft gegenüber darf die republikanische Regierung „nicht die Arme kreuzen" [87]). In der Moral und in der Politik ist der Staat verantwortlich. Schon unter dem Ersten Kaiserreich sind die nichtberechtigten Kongregationen (Jesuiten) aufgelöst worden, und nach der Julirevolution von 1830 ist ihnen jegliche Unterrichtstätigkeit untersagt worden; denn „die Kongregationen, die eine immerwährende Dauer haben, bilden eine Gesellschaft innerhalb der Gesellschaft" [88]). Und die Jesuiten bilden den Kern der klerikalen Partei, deren oberster Grundsatz die „These von der indirekten Macht ist" [89]). Darum ist die Frage der weltlichen Schule so eng an den Kampf der klerikalen Partei geknüpft, deren Ziele und Bestrebungen — unter Einfluß der „Gesellschaft Jesu" — mit Hilfe der Jugenderziehung gegen die moderne Gesellschaft gehen; denn die Kongregation unterrichtet. „Weltliche Schule" heißt aber noch lange nicht, den religiösen Unterricht verbannen, offen dem Christenstum den Krieg erklären, gegen Gott Krieg führen; es heißt nur, ihn den zuständigen Händen anvertrauen, ihm als Interpreten die aufrichtigsten Geister und Herzen geben. Und die Neutralität kann existieren. Bei den höheren Knabenschulen wird schon lange der Religionsunterricht allein vom Anstaltsgeistlichen

---

[84]) Ferry, a. a. O. II, p. 144.
[85]) Ferry, a. a. O. II, p. 417.
[86]) Ferry, a. a. O. III, p. 198, v. 20. Sept. 1879.
[87]) Ferry, a. a. O. III, p. 271.
[88]) Ferry, a. a. O. III, p. 291.
[89]) Ferry, a. a. O. III, p. 330.

erteilt. Daneben besteht, seit 1865, vom Unterrichtsminister Duruy eingeführt, im 3. und 4. Schuljahr dieser Schulen ein Moralunterricht. Er sollte nun 1880 gleichfalls im höheren Mädchenschulunterrichte eingeführt werden. Selbstverständlich leisteten auch hier die Klerikalen harten Widerstand, und zwar unter Führung vom Duc de Broglie, der die Frage aufwarf: „Gibt es denn überhaupt eine Moral?“ Ferry antwortete ihm, daß es trotz aller metaphysischen Theorien, trotz aller theologischen und philosophischen Lehren immer eine Moral geben wird, die mit der Menschheit geht und fortschreitet, „weil sie eine Grundlage hat, die auf das menschliche Gewissen und nicht auf die Träumereien menschlicher Gehirne gegründet ist“ [90]).

Schon die Tatsache, daß von den im Jahre 1880 eingebrachten Gesetzen über den Volksschulunterricht das Gesetz über die Weltlichkeit der Schule erst am 30. Oktober 1886 verabschiedet wurde, zeigt die Hartnäckigkeit des Kampfes und Widerstandes der Klerikalen. Die Gegner machten geltend, daß der pflichtmäßige Religionsunterricht sich wohl mit der Freiheit des Gewissens versöhnen könne, die Weltlichkeit der Schule aber eine Drohung und Beleidigung für das religiöse Gewissen darstelle. Außerdem sei die Schulneutralität unmöglich; denn ein wahrer Mensch wird niemals neutral sein, und wenn er es ist, wird er seine Aufgabe als Erzieher nicht richtig erfüllen können. Auch wird die versprochene Neutralität niemals in Wirklichkeit durchgeführt werden, sie wird nur eine scheinheilige Verkleidung der Religionsverachtung und des Atheismus sein. Demgegenüber betont Ferry, daß die weltliche Schule ja gerade das religiöse Gewissen beruhigen will, indem es die Unterweisung in der Religion den rechten Händen anvertraut. Der Volksschullehrer muß nicht mehr und darf nicht weiterhin Religionsunterricht erteilen; das wird Sache des Pfarrers sein. Damit wird aber in der Schule das Werk vollendet werden, das seit 1789 angefangen worden ist. Die Verweltlichung der Schule ist nur eine Folge der Herrschaft des Bürgertums und aller gesellschaftlichen Einrichtungen seit der großen Revolution. „Vor 100 Jahren hat man die bürgerliche Herrschaft verweltlicht. Vor 200 Jahren haben die größten Geister der Welt, Descartes und Bacon, das menschliche Wissen, die Philosophie verweltlicht [91]).“ Die Weltlichkeit der Schule ist für die Sicherheit des Staates und für die Zukunft der republikanischen Generation wichtig.

Die Leitung und Aufsicht bei den Volksschulen darf nicht in den Händen der Kultdiener bleiben, weil diese abgrundtief verschiedene Ansichten über Gesellschaft und Staat haben. Die Klerikalen wollen das Monopol über die Volksschulen, trotzdem schon 1833 der Artikel 2 des Schulgesetzes lautete, „der Wunsch der Familienväter soll immer befragt und befolgt werden, wenn es sich um den Religionsunterricht

[90]) Ferry, a. a. O. IV, p. 29, v. 22. Nov. 1880.
[91]) Ferry, a. a. O. IV, p. 124, v. 20. Dez. 1880.

ihrer Kinder handelt“ [92]). Selbst das Gesetz Falloux von 1850 hat diesen Artikel nicht abgeschafft. Nun kommt man damit, daß die Mehrheit des französischen Volkes katholisch sei; aber „Fragen der Gewissensfreiheit sind nicht Fragen der Majorität“ [93]). Und wo bleibt da die Gewissensfreiheit des Volksschullehrers, der als Repetitor des Katechismus dienen soll?

Alle Ämter müssen allen Franzosen zugänglich sein, unabhängig vom Glaubensbekenntnis. Wenn aber die Schule katholisch sein soll, dann müßte auch deren oberste Behörde katholisch sein, und das wäre die katholische Kirche, der katholische Priester. Dann käme man aber schnell zu einer Staatsreligion und zum konfessionellen Staat. Man muß zwischen dem religiösen Katholizismus und dem politischen Katholizismus unterscheiden; denn beide sind grundverschieden. Der Kampf gegen letzteren ist der antiklerikale Kampf! „Und den haben wir gewollt, den antiklerikalen Kampf, aber den antireligiösen Kampf — niemals, niemals [94])!“

Der protestantische Lehrer kann Religionsunterricht geben, da die Schriftauslegung nicht nur einer ordinierten Geistlichkeit, sondern auch den Familienvätern zusteht. Der katholische Konfessionsunterricht kann aber nur von der Schule getrennt oder in ihr herrschend sein. Das liegt in der eigentlichen Natur des Katholizismus. Darum muß der weltliche Staat eine weltliche Schule wollen. Das heißt noch lange nicht, die Schule unreligiös machen, auch nicht, die Religion daraus verjagen, das heißt nur, die Verantwortung trennen. Dem wahren Lehrer der Religion, dem Pfarrer, bleibe es überlassen, die Pflichten gegen Gott zu lehren; der Volksschullehrer unterweise in der weltlichen Sittenlehre, der Laienmoral. Dabei soll er nicht etwa die Prinzipien der Moral, sondern die Moral selbst lehren, „die gute, alte Moral unserer Väter, die unsere, die ihre; denn es gibt nur die eine“ [95]). Diese wahre, große, ewige Moral, das ist nicht nur die religiöse Moral, sondern die „Moral ohne schmückendes Beiwort“. Man braucht sie nicht zu definieren, sie ist „alt wie die menschliche Seele selbst“ [96]).“

Die Gegner wenden stets ein: „Ihr wollt eine Schule ohne Gott schaffen!“ weil man nicht „religiöse Moral“ in die Gesetzesbestimmungen schreiben wollte. Aber das würde nur eine Hintertür für den Religionsunterricht sein. Der Moralunterricht braucht nicht konfessionell zu sein; denn die Moral hat und findet ihre Kraft und Sanktion im Gewissen. Die Rechte dachte sogar an eine Volksabstimmung. Darauf entgegnete Ferry: „Man stimmt in Versammlungen nicht über Gott ab [97]).“

[92]) Ferry, a. a. O. IV, p. 119, v. 23. Dez. 1880.
[93]) Ferry, a. a. O. IV, p. 150.
[94]) Ferry, a. a. O. IV, p. 145.
[95]) Ferry, a. a. O. IV, p. 144.
[96]) Ferry, a. a. O. IV, p. 176.
[97]) Ferry, a. a. O. IV, p. 202, v. 4. Juli 1881.

Ferry verwies also den Priester aus der Schule; er wollte ihn nicht einmal zum Abhalten der Katechismusstunde hereinlassen, um Streitigkeiten zwischen dem Volksschullehrer und dem Pfarrer zu vermeiden, in die „der eine die Schroffheit und Herbheit der erst vor kurzem freigelassenen, und der andere die Bitterkeit der erst vor kurzem enteigneten Gewalten“ [98]) hineinbringt. Aber dafür sollte die Schule niemals die religiösen Glaubensmeinungen verletzen. Der Minister verfehlte nicht, in seinem berühmten Briefe an die Volksschullehrer vom 17. November 1883 ihnen ihre Pflicht, wie folgt, ans Herz zu legen: „In dem Augenblick, wo Sie den Schülern irgend eine Vorschrift oder einen Grundsatz empfehlen, fragen Sie sich, ob sich in Ihrer Bekanntschaft ein einziger anständiger Mensch befindet, der von dem, was Sie sagen wollen, verletzt sein würde. Fragen Sie sich, ob ein Familienvater, ich sage, ein einziger, der in Ihrer Klasse anwesend ist und Ihnen zuhört, in gutem Glauben seine Zustimmung zu dem, was er Sie sagen hören würde, verweigern könnte. Wenn ja, stehen Sie davon ab, es zu sagen, wenn nein, sprechen Sie kühn [99])!“ —

Drei Tage später mußte er infolge der Abstimmung in der Kammer von seinem Amt als Unterrichtsminister zurücktreten. Trotz langer Debatten von vier Jahren hatte er sein Werk noch nicht zum Abschluß bringen können. Er hatte zwar erreicht, daß nach vielfachen Beratungen und siegreichem Kampf mit der Rechten im Jahre 1882 der unentgeltliche, obligatorische und neutrale, d. h. konfessionslose Volksschulunterricht beschlossen, und daß damit die Weltlichkeit (laïcité) im Schulgebäude und im Lehrkörper Tatsache geworden war. Aber um die letzte Form der Weltlichkeit, nämlich die Aufnahme des rein weltlichen Moralunterrichtes in den Lehrplan, wurden noch endlose Kämpfe geführt.

Aber Jules Ferry fand einen beredten und tätigen Nachfolger in René Goblet, dem es trotz der Wahlniederlage der opportunistischen Partei 1885 mit Hilfe der Republikaner gelang, sein Werk fortzusetzen.

Unter dem Namen „Morale et Instruction civique“ wurden die Elemente der Moral und der staatsbürgerlichen Erziehung nach dem Plane Condorcets als Ersatz für den bisher vorgeschriebenen Religionsunterricht an die erste Stelle der Lehrstoffe gesetzt und allen religiösen Orden die Lehrtätigkeit in staatlichen Schulen verboten (30. Oktober 1886) [100]). Die Gesetze über den Unterricht wurden durch ein neues Gesetz vervollständigt, das den Gemeinden endgültig in einer bestimmten Frist die Verweltlichung der öffentlichen Schulen auf-

---

[98]) v. 11. März 1882.

[99]) Ferry, a. a. O. IV, p. 253.

[100]) Anmerkung: „Das Verbot des Unterrichtes durch Ordensmitglieder erstreckt sich ausdrücklich nicht auf das Personal der französischen Missionsschulen im Auslande, in den Kolonien und in den Protektoraten.“ (Curtius-Bergsträßer, a. a. O. II, S. 307.)

zwang. Damit ist die Weltlichkeit der Volksschule in Frankreich zum erstenmal voll verwirklicht, die Kirche aber auch zur erbitterten Feindin der Volksschule geworden. Und Jules Ferry hatte die Genugtuung zu sehen, daß „der negative Teil seines Lebenswerkes, der Kampf gegen die Mönche und besonders gegen die Jesuiten, zwar nur einen Augenblickserfolg hatte, der positive Teil aber, die Organisation der weltlichen Schule, dem Anscheine nach schwieriger, dauernde Ergebnisse [101]) zeitigte; denn auf Grund der Schulgesetze von 1882 und 1886 wurde in der Folgezeit der Volksschulunterricht nach dem republikanischen Programm geschaffen.

Ferry hielt sich nach seinem Rücktritt anfangs in freiwilliger Zurückgezogenheit. Aber am 6. Juni 1889 gab er in einer meisterhaften Rede ein Bild seines Schulwerkes. Er widerlegt nochmals die beiden Hauptgründe der Gegner: die Neuorganisation bedrücke die Gewissen, und sie belaste die Finanzen zu stark. Er betont, sie kann nicht verderblich für die Finanzen sein; denn mit Wegfall des Schulgeldes, dessen Erhebung dem demokratischen Geist widerspricht, werden die Armen entlastet, deren Beitrag an Schulgeld übrigens sowieso durch Freischullisten stark vermindert war. Und die Gewissensfreiheit ist nur ein Teilziel auf dem Wege der Befreiung der bürgerlichen Gesellschaft von der kirchlichen Herrschaft. Nicht durch religiöse Einflüsse sind Gedanken- und Gewissensfreiheit in die Welt gekommen, sondern im Namen der bürgerlichen Gesellschaft. Zuerst befreite sich die Königsgewalt vom kirchlichen Joch, dann folgten die Gerichte, da das Zivilrecht an Stelle des kanonischen Rechtes trat; dann hat man den Geistlichen die Befugnisse des Standesamtes entzogen: die Familie ist damit verweltlicht, die Heirat ist ein rein bürgerlicher Vertrag geworden; man führte endlich das Zivilbegräbnis ein, aber der entscheidendste Schritt ist die Verweltlichung der Schule. Sie ist nicht nur die logische Folge der vorhergehenden Stufen der Loslösung aus den Fesseln der religiösen Gesellschaft, sie ist auch deren grundlegende Schutzwehr und Bürgschaft. Sie ist der Ausdruck der geschichtlichen Entwicklung unserer, der bürgerlichen Gesellschaft; denn „es gibt nichts Stärkeres als die Gesetze der Geschichte [102])." Bürgerliche Einflüsse und Ideen, weltliche Mächte haben die Gedanken- und Gewissensfreiheit erobert; im Namen der bürgerlichen Gesellschaft sind sie in die Welt eingeführt worden. Der Staat ist darum nicht atheistisch, nicht gottlos; aber er ist weltlich, und darum muß die Schule weltlich sein und bleiben. Man hat die Volksschule „die Schule ohne Gott" genannt, obgleich der Moralunterricht ein Sonderkapitel „Pflichten gegen Gott" aufweist. Man hat das Schulgesetz von 1886 sogar „la loi scélérate" genannt, obgleich es vom Unterrichtsministerium im Geiste der größten Toleranz durchgeführt wird. Mögen seine Gegner,

[101]) Weill, a. a. O. p. 289.
[102]) Ferry, a. a. O. IV, p. 472.

die Klerikalen, in ihrer täglichen Führung nur eine gleiche Toleranz beweisen! —

Ferrys Lebenswerk war eine ungeheure Anstrengung, „als Corollaires zum allgemeinen Wahlrecht den allgemeinen Unterricht und die allgemeine Erziehung[103])" zu geben. Unterrichtsminister M. Charles Dupuy sagte am 22. März 1893 bei den Trauerfeierlichkeiten Ferrys: „Die Geschichte wird Jules Ferry unter die mächtigsten, unter die größten Erzieher der Demokratie reihen. Jules Ferry war ein Stifter (fondateur)[104])." Er wollte die geistige und moralische Entwicklung aller französischen Bürger, selbst der niedrigsten, dem ausschließlichen und sektiererischen Joch einer religiösen Konfession entziehen. So hat er die Formel „l'enseignement primaire doit être gratuit, obligatore et laïque" als erster verwirklicht, und durch ihn ist „der Traum unserer Väter von 1793 und 1848 zur neuen Wirklichkeit geworden[105])." —

Jean Macé hatte mit seinem Wirken und Erfolg die Grundlage für Ferrys Unterrichtswerk geschaffen und gute Vorarbeit geleistet, aber der getreue Mitstreiter bei den heftigen Kämpfen, die der Gesetzgeber in der Kammer auszufechten hatte, war Paul Bert, der Berichterstatter der Schulgesetze, die der Minister einbrachte. Bert bezeichnete sich selbst am 3. Dezember 1874 als Mitglied „dieser Partei, die man bezeichnet hat, und die sich oft selbst bezeichnet mit dem Namen der Partei des Freidenkertums". Damit wurde übrigens dieser Ausdruck (libre pensée) zum ersten Male parlamentarisch angewandt. Bert war viel freier und kampflustiger als Ferry, der in der Hauptsache sich bemühte, seine Gesetzesvorlagen nur zu verteidigen, wogegen Bert zum Angriff überging und den Klerikalen ihre unberechtigten Ansprüche und ihre Irrtümer nachzuweisen suchte. „Mit der unerbittlichen Präzision des Gelehrten zog dieser Professor der Sorbonne das Résumé ihrer Schriften, vermehrte die Zitate, zeigte die praktische Folgen ihrer Lehren auf[106])."

In seiner Rede vom 4. Dezember 1880 betonte er in der Kammer zuerst die Notwendigkeit und Gesetzmäßigkeit der Schulpflicht; dann bewies er, bis zu welchem Grade die Gewissensfreiheit durch die Unterordnung des Volksschullehrers unter die katholische Kirche verletzt wurde, wie sie durch das Gesetz von 1850, durch solche Rundschreiben, wie das vom 8. März 1855 und durch die Departements-Reglements festgelegt wurde, die dem Lehrer gewisse Gebete und religiöse Übungen vorschrieben. Die Freiheit der Familienväter, die anderen Kulten angehörten, wurden nicht mehr durch das bestehende Gesetz geachtet, da in 1369 Gemeinden, die eine protestantische Kirche hatten, nur 348 mit einer protestantischen Schule versehen waren, was

[103]) Ferry, a. a. O. II, p. VII.
[104]) Ferry, a. a. O. III, p. VI.
[105]) Ferry, a. a. O. III, p. IX.
[106]) Weill, a. a. O. p. 280.

die protestantischen Schüler zwang, vom Lehrer katholischen Unterricht zu erhalten. Von nun an wird der Lehrer in seiner Schule frei sein, und der Priester, der Pastor und der Rabbiner werden vollen Spielraum haben, um außerhalb der Schule den Kindern ihrer Glaubensgenossen Religionsunterricht zu erteilen.

So vertrat Bert in temperamentvoller Weise, die Ferry nicht selten unbequem war, die Rechte des bürgerlichen Staates, der einen neuen Zustand des Geistes durch weltlichen Unterricht und Preßfreiheit entwickeln sollte [107]).

Ebenso scharf kämpfte er mit der Feder und griff besonders die Moral der Jesuiten an. Hatte Pascal zum gleichen Zwecke Escobar und Sanchez ausgewertet, so forschte er in den Werken des um 1880 gesuchtesten Theologen der „Gesellschaft Jesu" und machte das breite Publikum mit den Regeln des Jesuitenpaters C u r y S. J. bekannt, der in seinem „Compendium de Théologie morale" die bizarrsten Gewissensfälle behandelte und zu rechtfertigen suchte. Das Vorwort von Berts Buch „La Morale des Jésuites" ist ein Kriegsruf gegen die Jesuiten. Meisterhaft zeichnet der temperamentvolle Gelehrte das Bild, wie ein vollständiges Produkt ihrer geistigen und moralischen Fabrikation sein würde. „Halt, während ich schreibe, glaube ich ihn dahinten schleichen zu sehen, ganz verstohlen im Schatten der Mauer! . . . Als Verlobter kann er sein Verlöbnis brechen, sogar das junge Mädchen, das er zur Mutter gemacht hat, verlassen; als Sohn kann er dem letzten Willen des sterbenden Vaters ungehorsam sein; als Vater kann er den Tod seines Kindes wünschen; als Bruder kann er dich deines Teiles des gesetzlichen Erbes berauben, vorausgesetzt, daß er es nicht aus Haß dir gegenüber tue; als Freund darf er die intimsten Geheimnisse verraten; als Geschäftsmann sind ihm alle unanständigen Kniffe erlaubt; als Spieler darf er betrügen; als Dienstbote sich die Taschen füllen, als Beamter sich unerlaubte Vorteile verschaffen, als Soldat desertieren, vor Gericht jeden Meineid schwören [108])." Immer wird er einen ernsten Doktor der Gesellschaft (Jesu) finden, dessen Meinung auf Grund von geheimen Kompensationen seine Handlung rechtfertigen und ihn ermächtigen wird, seinem eigenen Interesse zu folgen, — der erklären wird, daß eine solche Übeltat nicht ein theologischer Fehler ist. Paul Bert ist glücklich, feststellen zu können, daß „seit drei Jahrhunderten nicht ein einziger Franzose genügend vom jesuitischen Geiste imprägniert worden ist, um den Rang eines Ordensgenerals zu verdienen [109])" — Auch die Mönche im allgemeinen bekämpfte Paul Bert mit den Waffen der Schmähung und der Ironie. „Am Freitag Wurst essen ist eine größere Sünde als zwanzig Frevel begangen zu haben [110])."

---

[107]) Siehe seine Reden und Vorträge in „Le Cléricalisme" 1900.
[108]) Bert, a. a. O. p. XLI.
[109]) Bert, a. a. O., Préface p. XLIII/XLIV.
[110]) nach Weill, a. a. O. p. 282.

Diesem seinem Feldzug schlossen sich Schriftsteller und Philosophen an, wie Edmond Schérer, Renouvier und Pillon. Die Losung hieß: „paix au curé, guerre au moine!“ —

Wenn auch der Kampf zwischen den Parteien und damit zwischen Staat und Kirche weiterging, so blieb doch der Bestand der Schulgesetze gesichert. Die Hoffnungen der Katholiken wurden durch die Wahlniederlage des Boulangismus 1889 zerschlagen, die als ein neues Unglück für die klerikale Partei angesehen wurde. Bei den Republikanern aber hatten die Opportunisten das Übergewicht über die Radikalen erhalten, und so billigte man jetzt nach dem Beispiel von Jules Ferry und Challemel-Lacour eine Politik der Beschwichtigung. Man wollte sich neuer Maßnahmen gegen die Kirche enthalten und das Konkordat bestehen lassen, aber an die Schulgesetze sollte auf keinen Fall gerührt werden. „Die nationale Schule muß die weltliche, neutrale und unentgeltliche Schule bleiben, weil sie die nationale Schule ist. Das ist, wahrhaftig, unser Pfeiler von Erz [111]).“

3. Die Schöpfer der neutralen Staatsschule.

Bei der Gründung der neuen Schule spielten die liberalen Protestanten eine große Rolle, weil Ferry unter ihnen seine Hauptmitarbeiter wählte: Félix Pécaut, Ferdinand Buisson und Jules Steeg. Sie wurden die Schöpfer des Moralunterrichtes; denn in ihrem Geiste vollzog sich die Umbildung des Volksschulunterrichtes [112]).

Félix Pécaut, Direktor der Studien an der „École normale supérieure in Fontenay-aux-Roses“ und Generalinspektor des öffentlichen Unterrichtes, wurde der große Pädagoge der neuen Schule. Er war in protestantischer Familie geboren und Pastor geworden; dann hatte er seinen Glauben verloren und mit der konfessionellen Gruppierung gebrochen, aber doch die Hochachtung vor dem Göttlichen bewahrt. Er wollte aus dem traditionellen und kirchlichen Christentum das herausschälen, was man das ewige Christentum nennen könnte, eine Art von Evangelium, aus dem Mark des alten Evangeliums gemacht, eine weltliche Religion des sittlichen Ideals, ohne Dogmen, Wunder und Priester.

Dem Werke Jules Ferrys hatte er sich mit der Hoffnung zugesellt, an der moralischen Erziehung des Volkes mitarbeiten zu können. Er sprach auch aus, welcher Geist die Gründer der weltlichen Schule belebte. „Was man unverrückt im Auge hatte, waren das französische Vaterland, die Demokratie und ihre Einrichtungen, besonders aber das breite Volk (la classe populaire) [113]).“ Man wollte „mit der Seele der Schule die Seele des Landes selbst wiederfinden“, „durch die Schule eine intelligente, gerechte und brüderliche Demokratie bereiten, die

[111]) Ferrys Rede vom 21. Dez. 1890 zu den Senatsdelegierten der Vogesen.
[112]) Vergleiche Platz. a. a. O. S. 434 ff. Art und Wirksamkeit der weltlichen Schule und ihres Moralunterrichtes.
[113]) Pécaut, a. a. O., Introd. p. VIII.

dunkle, anonyme, unwissende, instinktive Masse in ein Volk umbilden, das fähig ist, zu prüfen und zu überlegen“ [114]). Also das französische Vaterland sollte durch Organisierung der Demokratie und durch Erhebung der Seele des Volkes gefestigt werden. Ein Ehrenplatz in der Volkserziehung gehört zweifellos dem Moralunterricht. Da er den Kindern jeder Herkunft und aller Bekenntnisse zukommen und für sie alle passen muß, so kann er nur weltlich sein. Und er soll einem Lehrpersonal anvertraut werden, das weltlich ist, das sich mit seinem Jahrhundert verbunden und frei von konfessionellen Verpflichtungen fühlt, das keine anderen Vorgesetzten als die Inspektoren des Staates kennt. Der Religionsunterricht kommt dem Priester zu. Wenn die katholische Kirche den staatlichen „Einrichtungen gegenüber sich weniger feindlich gezeigt hätte, wenn sie mehr zur Duldsamkeit und zu sozialem Ausgleich geneigt gewesen wäre, dann wäre es möglich gewesen, ihren Vertretern die Türen der Schulen zu öffnen, damit sie ihren Getreuen dort konfessionellen Unterricht erteilen konnten; aber selbst unter diesen Bedingungen hätte die weltliche Gesellschaft ihre Pflicht versäumt, sie hätte sich ihres wesentlichen Rechtes entäußert, wenn sie darauf verzichtet hätte, gleichfalls die Moral zu lehren, und zwar auf ihre Art, in ihrem Geiste und nach ihren allgemeinen Methoden, im Hinblick auf die Bedürfnisse einer Demokratie, die sich eben erst durch Tausende von Zufälligkeiten und Gefahren organisieren will“ [115]).

Diese weltliche Moral ist durchaus nicht, wie man behauptet, von Ideen entblößt, die zur Seele sprechen und das Betragen der Menschen leiten können. Sie schließt die Idee des Rechtes und die der sozialen Pflicht in sich, sie leitet zur Würde der menschlichen Person hin, sie vermittelt die Einsicht in die natürlichen Gesetze und gibt die Erkenntnis von der moralischen Bestimmung des Menschen, sie bestätigt, daß der Mensch berufen ist, sein Geschick frei zu gestalten und das Ideal zu verwirklichen, das er erfaßt hat. Den Vorrang in der weltlichen Erziehung weist sie dem Prinzip der persönlichen Verantwortlichkeit und dem Begriff der Solidarität zu.

Der Moralunterricht ist nach Pécaut für den Lehrer der schwierigste von allem Unterricht, weil er „nicht von Sachen, die außer uns liegen, handelt, sondern von uns selbst“ [116]); weil der Lehrer von seiner Seele geben und bis zur Seele des Kindes vordringen muß. Nach einer allgemeinen Inspektionsreise im Jahre 1880 berichtet Pécaut, wie dieser Unterricht damals in Wirklichkeit war. Der Lehrer beschränkt sich darauf zu unterrichten, statt zu erziehen, sein Tun macht an der Oberfläche der Seele Halt. Die Moral soll aber „der innersten Triebkraft, der Freiheit, den Anstoß geben; sie zielt auf den Punkt der Seele hin, wo sich die Willensentscheidungen bilden, wo über die Richtung des

[114]) Pécaut, a. a. O., Introd. p. IX.
[115]) Pécaut, a. a. O., Introd. p. XIII/XIV.
[116]) Pécaut, a. a. O. p. 74.

Lebens entschieden wird, wo sich der Mensch im Innersten verpflichtet“ [117]).

Der Lehrer soll das Kind zum Entschluß des Handelns bringen. „Handeln! das heißt meistens, sich Gewalt antun, die Natur unterdrücken, die angeborenen Anlagen gründlich umgestalten und sie mitunter ausrotten“ [118]); denn die moralische Schönheit läßt sich nicht zu billigem Preise kaufen.

Aber Pécaut gibt zu, daß die „weltlichen Lehrer weder die Tradition der Kirche noch die des 18. Jahrhunderts“ [119]) haben. Übrigens finden sich die Volksschullehrer der Masse des Volkes gegenüber und haben „mit allen Hindernissen zu kämpfen, die aus dieser Allgemeinheit selbst herrühren: mit Armut, erblicher Unwissenheit, mangelhafter, lasterhafter und laxer Familienerziehung, schlechter Gesundheit und hartnäckiger Vernachlässigung aller Pflichten“ [120]). Aber trotzdem dürfen die Lehrer in ihrem Bestreben nicht nachlassen; denn „in der schweren Krise, welche die europäischen Völker durchmachen, wo der Einfluß der Kirche abnimmt und die alten Gewohnheiten der Familie sich verlieren, kann ein sehr großer Teil des Volkes höchstens nur noch von den Volksschulen den moralischen Zehrpfennig erwarten, der für die Kinder unerläßlich ist“ [121]).

Vierzehn Jahre später, 1894, äußert sich der Schulreformer, der wenig zu allzuvertrauendem Optimismus geneigt ist, nach einer neuen allgemeinen Inspektionsreise noch einmal über die Erfolge der Schule. Was er bei vielen Lehrern vermißt, das ist ein Ideal, das ist die patriotische Leidenschaft, der Wunsch, die Schüler um der Liebe zu Frankreich willen zu bessern. Nichtsdestoweniger hat der Moralunterricht einen großen Wert, weil er die Schönheit des inneren Lebens aufzeigt, weil er frei und aufrichtig ist, besonders weil er die Kinder lehrt, sich als verantwortlich für ihre Handlungen kennenzulernen. „Das Gefühl der persönlichen Verantwortlichkeit erscheint, man kann es sagen, am Anfang, in der Mitte und am Ende der Programme [122]).“

Trotz der Schwierigkeiten und tastenden Versuche der weltlichen Erziehung ist das Verschwinden des Religionsunterrichtes nicht zu bedauern. Der Katechismusunterricht, wie er ehemals vom Lehrer erteilt wurde, war rein mechanisch. Dazu hat der religiöse Gedanke in dem derzeitigen Zustand der Sitten und Glaubensanschauungen nur eine mittelmäßige Wirkungskraft. Die moralische Verwirrung ist allgemein, aber in Frankreich vielleicht größer als anderswo. Das schlimmste der Heilmittel wäre, den Lehrern ein konfessionelles oder dogmatisches aufzwängen zu wollen. Das beste ist, auf dem glücklicherweise ein-

[117]) Pécaut, a. a. O. p. 75.
[118]) Pécaut, a. a. O. p. 76.
[119]) Pécaut, a. a. O. p. 45.
[120]) Pécaut, a. a. O. p. 4.
[121]) Pécaut, a. a. O. p. 15.
[122]) Pécaut, a. a. O. p. 44.

geschlagenen Wege weiterzugehen, mit dem hohen und klaren Zweck moralischer und nationaler Erziehung.

Was fordert Pécaut von der weltlichen Schule und besonders vom Moralunterricht?

In seiner Antwortnote auf die Frage: „Wie würden Sie die Moral in der Volksschule lehren?“ 1881, räumt er dem Moralunterricht eine Sonderstellung ein, mit einer sichtlichen Vorherrschaft über den übrigen Unterricht; er will daraus die „überlegene Inspiration der Schule“ [123]) machen. Die erste Viertelstunde jedes Schultages, die dem Moralunterrichte vorbehalten ist, soll ein „sursum corda für den ganzen Tag“ [124]) sein, aus dem sich die gemeinsame Seele der Schule bilden ließe. Er möchte dadurch in der Schule „ein moralisches Klima“ [125]) schaffen. Und der religiöse Gedanke sollte in diesem Unterrichte „überall und nirgends“ sein, wie „die Seele der Moral selbst, überall gegenwärtig und wirksam, meistens aber unsichtbar. Und trotzdem würde er sich nicht scheuen, den großen Namen „Gott“ auszusprechen [126]).“

Und im „Bulletin de l'Association amicale des anciennes élèves de Fontenay-aux-Roses, no de décembre 1902“ führt er aus: „Was am meisten fehlt, das ist der Geist, ich meine die tiefe Orientierung, der Blick auf das Innere der Erziehung gerichtet, auf die Intelligenz selbst, auf die Seele oder das Gefühl, auf das Gewissen als Kern des menschlichen Seins; folglich die Anwendung: auf allen Stufen der Schularbeit nicht so sehr Ergebnisse, Kenntnisse zu erzielen, als vielmehr die Selbsttätigkeit zu erwecken, Persönlichkeiten zu bilden, Seelen von Männern und Frauen, die ihr eigenes Leben frei und vernünftig leben [127]).“

Damit stellt Pécaut mitten in allen Unterricht das Ideal hinein. Auch der einfachste Volksschüler soll nicht stehen bleiben, wo das praktische Interesse, die Nützlichkeit angesichts der Moral aufhören. Sondern im Ganzen der drei Gebiete des menschlichen Geistes: Gefühl, Gedanke und Handlung soll der Mensch die ihm durch seine Natur gesteckte Grenze der Erfahrung überschreiten oder zum mindesten darüber hinausschauen in das Gebiet des Ideals hinein. Die wirkliche Moral, die einen Menschen bilden will, darf nicht diese Fähigkeit zum Ideal vernachlässigen; sie muß dazu führen, das Ideal zu begreifen, zu lieben und zu wollen. Damit ist man aber beim Göttlichen angelangt, bei dem, was die Menschen als Bestes in sich selbst gefunden haben, was sie als Anbetungswürdigstes verstanden haben, die reinste Wahrheit, die heiterste Schönheit, die vollkommenste Gerechtigkeit, die unerschöpfliche Güte. „Das ist nach Spinoza diese „höhere Natur des Menschen“, die als die höchste Form des Seins und des Geistes, zu welcher der Mensch sich erheben kann [128]),“ angebetet wird. Nimmt

[123]) Pécaut, a. a. O. p. 69.
[124]) Pécaut, a. a. O. p. 69.
[125]) Pécaut, a. a. O. p. 71.
[126]) Pécaut, a. a. O. p. 72.
[127]) Buisson, La foi laïque, p. 140.
[128]) Buisson, La foi laïque, p. 144.

Pécaut damit den Religionen etwas? Niemals; denn eine Moral kann ohne Religion leben, aber niemals eine Religion ohne Moral; nach dem Reichtum ihres moralischen Gehaltes werden die verschiedenen Religionen beurteilt und gewertet. Daher begeht die weltliche Schule auch keineswegs einen Eingriff und einen Raub an der Kirche. Einen Eingriff haben nur die Kirche und die Geistlichkeit getan, indem sie sich das ausschließliche Recht anmaßen, die tiefsten Dinge der Seele zu lehren, und die Menschheit hat vergessen, dagegen zu protestieren.

Pécaut verzeiht es der Kirche niemals, Gott für die Kirchen konfisziert zu haben, Gott verdächtig gemacht, den Begriff von Gott derartig eingeengt, materialisiert oder wenigstens kinderhaft gemacht, ihn so eng mit dem Aberglauben und konfessionellen Dummheiten verbunden zu haben, daß es zur Zeit nötig erscheint, „zwischen der Religion und der Vernunft, zwischen dem Glauben an Gott und dem Glauben an die menschliche Seele zu wählen“ [129]). Ein Tag wird kommen, wo das öffentliche Gewissen auch die Religion verweltlichen, d. h. alle diese überlebten Formen der Konfessionen fallen lassen wird. Diese Religion der Zukunft wird vielleicht stark der Irreligion der Gegenwart ähneln, aber sie wird frei sein „von haßerfüllter Enge, anmaßender Unfehlbarkeit und zerstörender Autorität, von der Seelendürre für die, die da leiden, und der Selbstgefälligkeit derer, die da genießen“ [130]). —

Die von Félix Pécaut mit edlem Freimut ausgesprochenen Ideen weichen nicht von denen ab, die von Anfang an auch Ferdinand Buisson stark beschäftigt haben.

Buisson [131]) hatte 15 Jahre lang das Amt eines Direktors des Volksschulunterrichtes im Unterrichtsministerium inne, ehe er Professor an der Sorbonne und dann Deputierter wurde. Zwischen ihm und Pécaut gibt es manche Züge, die einander ähneln: wie Pécaut ist auch Buisson in protestantischer Familie aufgewachsen und dann Prediger geworden, auch er hatte seinen Glauben verloren und mit der konfessionellen Gruppierung gebrochen, aber auch er hatte die Hochachtung vor dem Göttlichen bewahrt. Endlich hatte auch er sich dem Werke Ferrys angeschlossen, um an der moralischen Erziehung des Volkes mitzuarbeiten.

Schon 1878, während der Weltausstellung, erklärte er auf einem Vortrag vor den Volksschullehrern von Paris den Wert der moralischen Intuition und zeigte in schönen Wendungen, wie sie die Idee von Gott bei den ernstesten ihrer Schüler erwecken könnten, indem sie mit ihnen eines Abends zum gestirnten Himmel aufblickten und zu ihnen mit innerer Bewegung davon sprächen, was ein solches Schauspiel ihnen einflößen sollte. Weiter entwickelte er, daß es in allen großen Begriffen der Religion und der Politik zwei Seiten gäbe: die eine, die den gelehrten Streitigkeiten und den Leidenschaften unterworfen ist, geht

[129]) Buisson, La foi laïque, p. 151.
[130]) Buisson, La foi laïque, p. 152.
[131]) Geb. in Paris 1841.

die Schule nichts an; die andere, „die allen Herzen angeboren, in allen Gewissen verankert, untrennbar von der menschlichen Natur und gerade dadurch jedem Menschen klar und zündend ist“ [132]), gehört dem Volksschullehrer. Die Mäßigung, Klugheit und aufmerksame Umsicht bilden die erste Berufspflicht des Volksschullehrers; aber die Sorge um diese Pflicht darf nicht dazu führen, daß der Volksschulunterricht verflache und die feineren Seelenkräfte vernachlässige. —

Als Buisson Direktor des Volksschulwesens geworden war, gehörte er zu den Männern, die mit der Durchführung der Gesetze Ferrys beauftragt waren. Gleichzeitig legte er vor verschiedenen Versammlungen den Gegenstand dieser Gesetze dar, die eine nationale Erziehung durch einen unentgeltlichen, pflichtmäßigen und weltlichen Unterricht begründen sollten. Warum weltlich? „Weil, wenn wir wollen, daß jedes Kind die Kenntnisse erwirbt, die schon die „Convention“ die für jeden Menschen notwendigen Kenntnisse nannte, wir dann nicht das Recht haben, an diese geheiligte Sache zu rühren, die sich das Gewissen des Kindes nennt [133]).“ Aber auf die Gewissensfreiheit wird nur Rücksicht genommen, wenn die Schule von der Kirche getrennt wird. Eine solche Erziehung wird eine liberale Erziehung sein, eine vollständige Erziehung, bei der die Jahre recht ausgenützt werden, in denen das Kind glücklicherweise zu nichts anderem gut ist, als aufs Leben vorbereitet zu werden. Die unterrichtenden Kongregationen hatten ehemals eine ehrenwerte und nützliche Rolle. Aber heute will Frankreich seine eigene Aufgabe nicht mehr durch sie erfüllen lassen. Es hat 100 000 Volkschullehrer und -lehrerinnen sich aus seinem Volkstum herangebildet und zieht diese Lehrer vor, die das Leben ganz leben. Das Werk, das sie vollbringen sollen, ist die vaterländische Erziehung aller Franzosen. „Es ist nicht wahr, daß es ein zweifaches Frankreich gibt, daß es zwei Völker in diesem Volke gibt. Es ist nicht wahr, daß das Vaterland, unsere Mutter, zwei unversöhnliche Rassen zur Welt gebracht hat. Die Schule wird die Erleuchtung bringen: sobald das Licht leuchten wird, werden die Phantome verschwinden, wir werden bemerken, daß es in Frankreich nur Franzosen gibt, heute alle gleich, und morgen, was man auch tue, alle Brüder [134]).“

Nachdem Buisson aus seinem Amt als Verwaltungsbeamter geschieden war, konnte er von 1897 ab frei an den Kämpfen des Schulstreites teilnehmen. Hatte er der Beibehaltung der unterrichtenden Kongregationen durchaus feindlich gegenübergestanden, so wollte er doch nicht, daß der konfessionelle Unterricht durch Gesetz abgeschafft würde. Die weltliche Schule kann nach seiner Meinung nicht ohne die tätige Hingebung aller derer, die sich dafür interessieren, leben und gedeihen. Der Katholizismus ist tatsächlich nicht nur eine priesterliche Theokratie, er hat für sich auch das religiöse Gefühl, dieses menschliche und

[132]) Buisson, La foi laïque, p. 5
[133]) Buisson, La foi laïque, p. 17.
[134]) Buisson, La foi laïque, p. 49.

natürliche Gefühl mit seiner immer wieder belebenden Kraft. Daher müssen die Freunde der weltlichen Schule sie mit einer gleichen Aktivität verteidigen; sie dürfen sich dabei nicht auf den Staat verlassen; sie müssen den Volksschullehrern helfen, die Fortbildungskurse, die Patronatsrechte, die Vereinigungen ehemaliger Schüler, die schulischen und nachschulischen Gesellschaften auf Gegenseitigkeit zu entwickeln und am Leben zu erhalten. „Mit Hieben der Hingebung wird man sich von nun an schlagen [135])."

Wenn Buisson auch die guten Eigenschaften der Verteidiger der Kirche anerkannte, so antwortete er doch mit Entrüstung auf ihre wiederholten Angriffe gegen den Moralunterricht der weltlichen Schule. Er zeigte, daß wieder einmal die Advokaten der Kirche an den Egoismus und an die Furcht appellierten, um die Besitzenden gegen „die rote Schule" aufzureizen. Zu gleicher Zeit ließ er dem so schwierigen Werke der Volksschullehrer Gerechtigkeit widerfahren. „Es gibt Tausende von jungen und alten Volksschullehrern, die kraft ihrer Geduld und ihrer Redlichkeit, des Mißtrauens gegen sich selbst und des Zutrauens in die Wahrheit dahingelangt sind, nach dem Zugeständnis aller derer, die sie bei der Arbeit sehen, ausgezeichnete und bewunderungswürdige Lehrer der Moral zu werden; am Anfang aller Hilfsmittel beraubt (denn Rom hat die ersten für sie geschriebenen Handbücher von Paul Bert, Steeg und Compayré auf den Index gesetzt), haben sie doch nicht auf Kampf verzichtet; sie sind ohne Bücher fertiggeworden; sie haben selbst Stück für Stück, Stunde für Stunde, Beispiel an Beispiel ihren Moralunterricht so aufgebaut, daß er den kleinen Kindern vertraut wurde; sie haben allmählich kleine „carnets de morale" geschaffen, einfache Hefte, Tag für Tag ergänzt, aus denen neue und zahlreiche Handbücher hervorgegangen sind, ohne literarischen und philosophischen Anspruch, aber reichlich an praktischer Unterrichtserfahrung, voller Mark, die den Stempel des gesunden Menschenverstandes tragen, und trotzdem von einer wahren moralischen Erhabenheit, und alles in allem ernährt von dem Reinsten der französischen Tradition [136])."

Die moralische Frage hat nicht aufgehört, Buisson zu beschäftigen. Er hat oft wiederholt, daß der weltliche Unterricht beim Fallenlassen der groben Hülle, die durch die Religionen um große Wahrheiten und um große menschliche Gefühle gelegt sind, doch diese edlen Gefühle, diese Verfeinerungen behalten muß, welche die Schönheit der gläubigen Seelen ausmachen. Mögen die Geistlichen ihre Dogmen und Riten und angeblichen Offenbarungen behalten. „Aber wir geben uns nicht darein, ihnen obendrein noch alles das zu überlassen, was im Dasein des Mannes, des Kindes, der Frau, der Familie, des Volkes, der Menschheit endlich, das intime Leben der Seele darstellt, die Poesie, den Schwung des Herzens, die Liebe, den Glauben, das Gefühl des Er-

[135]) Buisson, La foi laïque, p. 76.
[136]) Buisson, La foi laïque, p. 86.

habenen, die Vision des Unsichtbaren, die Anstrengung, aus sich herauszugehen, den Ekel vor dem Häßlichen und Gemeinen, das Bedürfnis der Harmonie und Größe, die Freude des an Schönheit, Wahrheit, Licht und Gerechtigkeit trunkenen Geistes, den Durst nach Hingebung, den Traum nach Vollkommenheit, in einem Worte alles das, was die Volkssprache mit dem Worte „Gott" verbindet[137])."

So trifft Buisson mit Pécaut in dem Höchsten zusammen; aber während Pécaut in seinen Unterhaltungen zu seinen Schülerinnen von Gott sprach, um ihnen das Ideal zu zeigen, rät sein Mitarbeiter den Lehrern, diesen Ausdruck wegen der Gefahr, Zweideutigkeit und böse Verwirrungen zu schaffen, nicht anzuwenden. „In Frankreich besonders, wo Katholizismus und Monarchie sich so gut verstanden haben, um uns den Aberglauben der Autorität einzuprägen, und wo wir die ganze Schärfe unseres Geistes in den Dienst von fertigen Ideen und von sie heiligenden Worten stellen, ist es fast unmöglich, das Wort „Religion" auszusprechen, ohne daß der Zuhörer darunter „Kirche" versteht, oder das Wort „Gott", ohne daß er sich den guten Gott des Katechismus darunter vorstellt und sogleich an seinen Pfarrer denkt[138])."

Auf dem internationalen Kongreß der Moralerziehung, im Haag 1912, behaupteten Buisson und Séailles die Möglichkeit eines Moralunterrichtes ohne religiöse Grundlage. —

Der Letzte des Dreigestirns Pécaut, Buisson und Jules Steeg[139]) war ein junger und unbekannter protestantischer Pastor, als er 1869 in Neuchâtel in der Schweiz von Félix Pécaut zur Führung der kleinen und kühnen „Liberalen Kirche" ausersehen wurde. Trotzdem er religiöser Freidenker war, der sich von vornherein auf die äußerste Linke der protestantischen Theologie gestellt hatte, widerstand er dem Anreiz dieser lockenden Aufgabe, allerdings nur, um nach Frankreich zurückzukehren und zum Nutzen seines Vaterlandes hier mit dem gleichen Ziel ans Werk zu gehen. (Steeg gehörte zur Gruppe der französischen Republikaner, die als ehemalige Verbannte vom 2. Dezember sich um Edgar Quinet geschart hatten.) In Libourne arbeitete er in echt altem hugenottischen Geiste daran, Frankreich zu regenerieren. „Muß nicht jeder in seinem stillen Winkel daran mitarbeiten? Vielleicht werde ich gar nichts erreichen. Wohl möglich. Aber ich werde es wenigstens versucht haben[140])." Freies Land und freies Gewissen schienen allen diesen Geistern einer kleinen Vorhut zwei heilige Endzwecke, die nicht voneinander zu trennen waren. Zehn Jahre lang duldet und widersteht er allen Angriffen, Verleumdungen und Lebensnöten. Endlich geht er bei den Wahlen von 1881 als Sieger unversehrt aus diesem Kampf ohne Gnade hervor und kann

[137]) Buisson, La foi laïque, p. 148/149.
[138]) Buisson, La foi laïque, p. 150.
[139]) Gest. Mai 1898.
[140]) Buisson, La foi laïque, p. 64/65.

tätig und erfolgreich, erst im Parlament und dann im Schulwesen — als Direktor des „Musée pédagogique“ und auf der „École normale supérieure de Fontenay-aux-Roses“, wo später auch Félix Pécaut Leiter wurde —, an der Schaffung und Durchführung der Schulgesetze Anteil nehmen.

In der schlichten Einheitlichkeit und Ganzheit seines Lebens ist er einer der führenden Erzieher des republikanischen Frankreich gewesen, ein moralischer, politischer und nationaler Erzieher, nicht zuletzt auch durch seine Handbücher über den Moral- und Bürgerkundeunterricht, die er mit ganzem Herzen geschrieben hat, und welche die Ehre hatten, als erste auf den Index gesetzt zu werden. So hat er durch Tat und Schrift die Republik und ihre Gesetze lieben gelehrt. —

4. Die grundlegenden Gesetze der französischen Volksschulorganisation.

Die Ansichten und Vorschläge dieser Männer von Macé bis Steeg bilden trotz unaufhörlicher Überarbeitungen den eigentlichen Grund und Inhalt der modernen französischen Volksschulgesetzgebung und damit auch des Moralunterrichtes.

Von den grundlegenden Gesetzen des Volksschulunterrichtes betrifft das erste:

den Conseil supérieur, dessen gegenwärtige Organisation vom Gesetz vom 27. Februar 1880 datiert. Die Vertreter der Geistlichkeit, des Richterstandes, des Heeres und der Marine sind davon ausgeschlossen. Er besteht von da an aus Vertretern des Gelehrtenstandes und des Lehrstandes.

Im weiteren fordert

das Gesetz vom 16. Juni 1881 das Fähigkeitszeugnis von jeder Person, die unterrichten will, und schafft die Gleichwertigkeiten (équivalences) ab, die durch das Gesetz von 1850 zugelassen waren.

Dasselbe Gesetz führt die absolute Schulgeldfreiheit in den öffentlichen Volksschulen ein und schafft Hilfsquellen, um diese Unentgeltlichkeit zu sichern.

Das Gesetz vom 28. März 1882 verkündet die Schulpflicht für die Kinder beider Geschlechter vom vollendeten 6. bis zum vollendeten 13. Jahre, richtet eine Kontrolle durch die Gemeinde-Schulkommission ein und sieht Sanktionen für die Familienväter vor, die ihrer Pflicht, ihre Kinder unterrichten zu lassen, nicht nachkommen.

Dasselbe Gesetz verkündet öffentlich die Neutralität der Programme der öffentlichen Schulen. Tatsächlich verschwinden die republikanische Moral Lakanals (an III.) und die religiöse Moral von 1824, 1833, 1850 und 1867 aus den öffentlichen Programmen. An erster Stelle der Studien steht in den Programmen von 1882 „l'Instruction morale et civique“, d. h. die menschliche und allgemeine Moral und die Elemente des bürgerlichen Rechtes, die den künftigen Bürgern eines und desselben Staates nötig sind.

Der religiöse Unterricht kann nur außerhalb der öffentlichen Schulgebäude gegeben werden. Zu diesem Zweck lassen die Schulen einen Tag in der Woche frei, außerdem den Sonntag. In den Privatschulen ist der Religionsunterricht fakultativ.

Die allgemeine Organisation des Volksschulunterrichtes ist in dem Grundgesetz (loi organique) oder den grundlegenden Texten dargelegt, die da sind:

das Gesetz vom 30. Oktober 1886 und der Erlaß und die Verfügung vom 18. Januar 1887 mit den aufeinanderfolgenden Abänderungen, die dort eingefügt sind.

Die Gesamtheit der soeben aufgeführten Gesetze enthält also die wesentlichen Grundgedanken der gegenwärtigen offiziellen Volksschulgesetzgebung: Schulpflicht, kontrollierte Freiheit des Privatunterrichtes, Schulgeldfreiheit, sowie Neutralität und Weltlichkeit, die sich vor allem im Moralunterricht ausprägen.

III.
Allgemeine philosophische Grundlagen des französischen Moralunterrichtes.

Der Moralunterricht als Hauptfach in der französischen Staatsschule, das bedeutet die Verwirklichung des Gedankens der Weltlichkeit in der Schule nach seiner politischen Seite hin, nämlich die Wahrung der Rechte des Staates und der Bürger gegenüber den Ansprüchen der Kirche. Aber der Gedanke der Weltlichkeit will mehr sein: er will diese Rechte begründen, und zwar durch die Autonomie der menschlichen Vernunft und die Freiheit des menschlichen Denkens und Forschens gegenüber dem Offenbarungsglauben und den Dogmen der Kirche. Bei der Darstellung der geschichtlichen Entwicklung hat diese seine philosophische Seite schon öfter berührt werden müssen, wobei als spezifischer Grundzug der französischen Weltanschauung sich eine eigentümlich klare Rationalität hervorhob.

1. Das Jahrhundert der Aufklärung.

Rationale Klarheit ist das Hauptziel der Aufklärung gewesen, „die im Weltgeschehen überall den Fortschritt der Vernunft aufsuchte, alle Moral auf Vernunft zu stützen strebte und letztlich in der Revolution den Sieg der Vernunft feierte. Was die französische Aufklärung befehdete, war der unklare Mystizismus der Kirche; was sie an deren Stelle setzen wollte, war eine Vernunftreligion, eine Vernunftmoral, ein Vernunftrecht[141])."

Das ganze Jahrhundert der Aufklärung hat an diesem Problem gearbeitet, hat alte Begriffe mit neuen Inhalten gefüllt, hat zu Eigenwilligkeit umgebildet, was Dienstwilligkeit gewesen war, hat allmählich

[141]) Müller-Freienfels in Hartig-Schellberg; a. a. O. S. 196/197.

die Vernunft über den Gehorsam erhoben und hat dem modernen Menschen Zielsetzungen gegeben, die seinen Blick vom Jenseits zum Diesseits herablenken. Statt von Erbsünde spricht man von der angeblichen Güte der menschlichen Natur. Die Freiheit ist zu einer Funktion der Gleichheit geworden, zu einem gleichen Unterworfensein des Menschen unter die Gesetze. „Die Gleichheit, die er durch seinen Eintritt in die Gesellschaft verlor, hat er wiedergewonnen durch weise Gesetze. Von dem blinden Zwange des Zufalls und der Not hat er sich unter die sanftere Herrschaft der Verträge geflüchtet und die Freiheit des Raubtieres hergegeben, um die edlere Freiheit des Menschen zu retten . . . Das Gesetz wacht über sein Eigentum — und ihm bleibt das unschätzbare Recht, sich selbst seine Pflicht auszulesen[142])." Die Gesellschaft wird so im Sinne einer staatlichen Ordnungsmacht gefaßt, eines Staates, der auf Grund eines Gesellschaftsvertrages die Volkssouveränität als verantwortlich für das Glück und Wohl des einzelnen darstellt. Damit ist die Voraussetzung gegeben, daß das Individuum allmählich abdankt und die Gesellschaft das eigentliche Thema einer Wissenschaft wird, die sich mit der Bestimmung des Menschen befaßt und somit das Thema der Philosophie übernimmt, das diese ihrerseits der Theologie abgerungen hatte. Philosophie und Wissenschaft stellen sich also in den Dienst der Neuorganisation von Erziehung und Gesellschaft. Zwar zeigen sich auf den französischen Hochschulen in der Lehre des Moralproblems die verschiedensten Auffassungen. „Der Widerstreit zwischen Wissenschaft und Moral tritt hervor. Das Ziel aber ist im positivistischen wie im religiösen Lager die Gemeinschaft, die bei aller Gegensätzlichkeit letzten Endes doch in weltlicher Gesinnung organisiert und von laïcité erfüllt sein soll[143])." Selbst wo man sich noch religiös gebunden fühlt, will und kann man nicht mehr die Rechte einer autonomen Vernunft preisgeben und hilft so durch seine Überzeugung im Verein oder Gegensatz mit anderen Anschauungen die allgemeinen philosophischen Grundlagen für eine weltliche Erziehung schaffen, wie sie sich im Moralunterricht verkörpert.

„Die Philosophie ist in Frankreich immer nur dann zu einer Angelegenheit der ganzen Kulturnation geworden, wenn sie nicht als reine Philosophie, sondern als Lebens- und Weltweisheit oder als Hebel der politischen Emanzipation oder als Wegleiterin neuer sozialer Formen oder als Verbündete der Naturwissenschaft auftrat[144])."

Unter den Männern, die für die „instruction morale et civique" gekämpft und gewirkt haben, finden sich, wie die bisherige Untersuchung schon erkennen ließ, Vertreter der verschiedensten philosophischen Überzeugungen, vom tiefgläubigen Religionsphilosophen bis zum radikalen Freidenker. Ihre Weltanschauungen und wissenschaftlichen

---

[142]) Schiller, Bd. 12. „Was heißt und zu welchem Ende studiert man Universalgeschichte?" S. 233.
[143]) Völcker in Hartig-Schellberg, a. a. O. S. 173.
[144]) Curtius-Bergsträßer, a. a. O. I, S. 75.

Prinzipien in ihrer Gesamtheit und ihrer Verschiedenheit geben am besten ein Bild der allgemeinen philosophischen Grundlagen des Moralunterrichtes.

2. Der metaphysisch-spiritualistische Eklektizismus.

Die Schöpfer des französischen Moralunterrichtes, Félix Pécaut, Ferdinand Buisson, Jules Steeg, und auch ihr Gründer, Jean Macé, als Deist, sind Religionsphilosophen, Vertreter der religiösen Vertiefung und Erneuerung innerhalb des Protestantismus; sie wirken für ein liberales Christentum, von dem Pécaut in dem „Manifeste du Christianisme libéral" 1869 im 4. Vortrag selbst sagt: „Wenn wir uns als liberale Christen erklären, so nehmen wir die Zucht und die moralische Überlieferung des Christentums an, jedoch nicht als absolut und unfehlbar, sondern weil sie in ihrem Kern uns das freie Echo des Gewissens, die Stimme Gottes in der Seele zu sein scheint. Wir halten es für unser Recht und für unsere Pflicht, vor allem unsere Frömmigkeit und unsere moralische Tätigkeit von einem ebenso entnervenden wie trügerischen Glauben an ein übernatürliches Eingreifen Gottes, sei es selten oder dauernd, früher oder gegenwärtig, zu befreien, hierauf die Religion zu verweltlichen, indem wir von ihr fordern, nicht ein menschliches Leben, das durch Asketismus beschränkt und verstümmelt ist, sondern das menschliche Leben in allen seinen normalen Äußerungen: Familie, Gemeinwesen, Wissenschaft, Kunst, Industrie zu heiligen. Wir fassen also ganz und gar in der menschlichen Überlieferung Wurzel, ohne uns an den Buchstaben einer besonderen Vergangenheit, sei sie jüdisch, katholisch oder protestantisch, zu ketten[145])." Diese Männer können somit als religiöse Gruppe des metaphysisch-spiritualistischen Positivismus angesehen werden, einer philosophischen Richtung, welche die innere Erfahrung, die Innerlichkeit zum Ausgangspunkte nimmt und auf allen Lebensgebieten um einen geistigen Lebensinhalt kämpft. Die Quellen dieser Strömung sind bei Descartes, Pascal, Malebranche, Rousseau und Leibniz zu suchen.

Für das 19. Jahrhundert bis in die Gegenwart hinein muß aber Maine de Biran, den Victor Cousin den französischen „Fichte" genannt hat, als einer der größten Erforscher und Entdecker der Innerlichkeit und als Meister einer philosophischen Bewegung genannt werden, deren Grundanschauungen das Wirken und Schaffen eines Royer-Collard, Victor Cousin, Jules Simon, Emil Boutroux und Henri Bergson befruchtet haben. Birans Philosophie ist im hohen Grade religiös, so wie seine Religion wesentlich philosophisch ist.

Ebenso wie er will Victor Cousin, das Haupt der spiritualistischen Schule, die Verbindung von Philosophie und Religion im Interesse der Gesellschaft. Durch ihn ist die philosophische Erziehung der Jugend unter dem Wahlspruch „Allianz der beiden unsterblichen Schwestern"

---

[145]) Buisson, La foi laïque, p. 62/63.

vom Deismus beherrscht. Mit Royer-Collard lehnt er den Empirismus Lockes und den Sensualismus Condillacs ab; er bekennt sich zu einem Eklektizismus, der nach 1830 sogar Staatsphilosophie wird. Zum linken Flügel dieses Eklektizismus gehört sein hervorragendster Schüler Jules Simon, der mit Amadée Jacques 1847 die Zeitschrift „La Liberté de penser" gründete und durch sein Buch „La Religion naturelle" sich als Apostel der Naturreligion bekennt.

Als der vollendetste Ausdruck des metaphysisch-spiritualistischen Positivismus kann Bergsons Lebenswerk bezeichnet werden. Auch er will versöhnen. In seiner Philosophie sehen viele seiner Anhänger „die passendste Lehre, das Freidenkertum und den religiösen Glauben in Übereinstimmung zu bringen." Sie hat in Frankreich einen starken Einfluß gewonnen, namentlich unter der Jugend. Auf Schulen und Universitäten, in literarischen und künstlerischen Kreisen begeistert man sich für seine Anschauungen, so daß die Bezeichnung „Modephilosophie" eine gewisse Berechtigung hat. „Bergson hat seine Lebensanschauung aus den Schächten seines Gemütes hervorgeholt[146])." „Intuition" und „élan vital" (Lebensschwungkraft) sind die Grundbegriffe seiner Lehre. Im Hinblick auf die Grundlegung des Moralunterrichtes tragen alle seine Thesen ein tief sittliches, ja religiöses Gepräge. Seine Freiheitslehre, die im Mittelpunkte steht, kämpft gegen den psychologischen Mechanismus, mag er sich Determinismus, Assoziationismus oder Automatismus nennen, und gibt somit der Moral eine unerschütterliche Grundlage. Neben die Freiheit stellt er als weitere Triebfeder der Moral die Liebe; denn um die Wirklichkeit in ihrer Wesenheit erkennen zu können, muß man sich mit ihr eins fühlen, d. h. man muß sie lieben. Das alles gehört zu seiner Intuition. Und „für die Selbständigkeit und die Souveränität des Geisteslebens kämpfen, aus dem Bewußtsein, richtiger aus dem Überbewußtsein, aus der geistigen Energie den Ursprung des „élan vital", den belebenden und beseelenden Atem, gleichsam den Sinn und den Zweck des Lebens auf Erden und im Weltall überhaupt machen, bedeutet im Grunde, die Moral als das Salz des Daseins betrachten[147])." In einem Briefe an den Jesuitenpater de Tonquedéc sagt Bergson in bezug auf einige seiner Werke: „Aus alledem ergibt sich deutlich der Begriff eines schöpferischen und freien Gottes, der zugleich die Materie und das Leben erzeugt, und dessen Schaffensdrang nach der Seite des Lebens durch die Entwicklung der Arten und durch die Bildung von menschlichen Personen fortgesetzt wird[148])." Seine Philosophie kennzeichnet auch jene große geistige Richtung, die bewußt und offen Metaphysik treibt, die den Geist als Kern der Wirklichkeit auffaßt, bei der Philosophie und Religion sich wohl miteinander vertragen. —

---

[146]) Benrubi, a. a. O. S. 407.
[147]) Benrubi, a. a. O. S. 435.
[148]) Benrubi, a. a. O. S. 435/36, vgl. die Zeitschrift „Etudes" vom 20. Februar 1912.

3. Der wissenschaftliche Positivismus.

Als Reaktion gegen den Eklektizismus ist jene andere große philosophische Strömung in Frankreich stark geworden, zu der die eigentlichen Gesetzgeber des Moralunterrichtes, Jules Ferry und Paul Bert, sich bekennen, und die als der wissenschaftliche Positivismus bekannt ist. Hier sind Poesie und religiöses Gefühl von der Wissenschaft und dem Freidenkertum abgelöst worden. Freude an der Analyse, Liebe zur Naturwissenschaft, Vertrauen in ihre Methoden und Bewunderung für ihre Fortschritte beherrschen das philosophische Denken. Der Freigedanke ist nach Buisson „eine allgemeine Verpflichtung, die Wahrheit zu erforschen, gleichgültig in welchem Stande, einzig durch die natürlichen Hilfsquellen des menschlichen Geistes, durch die alleinigen Leuchten der Vernunft und der Erfahrung . . . . Der Freigedanke ist weltlich, demokratisch und sozial, d. h. er verwirft im Namen der menschlichen Würde dieses dreifache Joch: die mißbräuchliche Macht der Autorität in religiöser Hinsicht, des Vorrechtes in politischer Beziehung und des Kapitals in wirtschaftlichen Dingen [149])." Nennt sich Paul Bert selbst einen Freidenker, so hat Ferry — ebenso wie Gambetta — die Lehre von Auguste Comte angenommen, wie sie im „Cours de Philosophie positive" dargelegt ist, d. h. er folgt dem ausschließlich wissenschaftlichen Positivismus, so wie ihn Littré lehrt. Denn der Positivismus im Sinne Comtes ist Glaubensbekenntnis einer Sekte geworden, aber der Positivismus als allgemeine Geistesrichtung, als Ablehnung transzendentaler Spekulation, als die Forderung, das ganze Leben auf klar erkannte Gesetze der Natur und der Gesellschaft aufzubauen, fängt nun an, tief ins geistige Leben Frankreichs einzudringen. Comtes abtrünniger Schüler Littré wird der Vermittler beim großen Publikum. Seine ganze Philosophie ist auf dem Diesseits aufgebaut. Die Welt soll als ein Gefüge betrachtet werden, das die Ursachen in sich selbst hat, und diese Ursachen sind eben die Gesetze. Statt Transzendenz Immanenz, d. h. statt Theologie und Metaphysik die exakte Wissenschaft, deren Methoden auch die Philosophie unterworfen werden kann. Und für das Gebiet der Moral erkennt Littré dieser positiven Philosophie eine grundlegende Bedeutung zu: „sie führt uns zur Arbeit, zur sozialen Gerechtigkeit, zum internationalen Frieden durch die Industrie, durch die Verbreitung der Wissenschaften und der Aufklärung, durch die Pflege der schönen Künste und durch die allmähliche Verbesserung der Moral [150])."

Ohne Positivisten im strengen Sinne zu sein, wirkten die Apostel der Wissenschaft, Taine und Renan, für den Positivismus. In seiner „Histoire de la Littérature anglaise" gab Taine eine Philosophie der Wissenschaft, indem er als die allgemeinen Ursachen für die Entwicklung der Literatur, der Religion, der politischen Herrschaft, aller großen

[149]) Buisson, La foi laïque, p. 197/98 et 200.
[150]) Benrubi, a. a. O. S. 17, vgl. Vorrede zur französischen Übersetzung von D. Fr. Strauß „Vom alten und neuen Glauben". S. 30 f.

sozialen Erscheinungen die Dreiheit: Rasse, Milieu und Moment in einer klaren und kräftigen Sprache darstellt. Die tiefe Wirkung dieser gewaltigen Synthese auf die denkende Jugend hat einer der erlauchtesten Vertreter dieser Generation bezeugt. „Der Gedanke dieses mächtigen Geistes," sagt Anatole France, „flößte uns gegen 1870 eine glühende Begeisterung ein, eine Art von Religion, was ich den „dynamischen Kult des Lebens" nennen möchte. Was er uns brachte, war die Methode und die Beobachtung, das war die Tatsache und die Idee, das war die Philosophie und die Geschichte, kurz, das war die Wissenschaft. Und wovon er uns befreite, das war der verhaßte Spiritualismus der Schule, das war der abscheuliche Cousin und seine abscheuliche Schule, das war der Université-Engel, der mit einer und derselben Geste den Himmel Platos und den Jesu-Christi zeigte [151])."

Wie Taine hat Ernest Renan, der bekannte Verfasser des „Leben Jesu" (Vie de Jésus), die feste Überzeugung von der befreienden Macht der Wissenschaft. Sie macht den Menschen glücklich, ist die wahre Religion, während die bestehenden Religionen zur bloßen Heuchelei herabgesunken sind. Sollten aber die positiven Religionen unterliegen, so braucht doch das religiöse Gefühl nicht zu verschwinden. Wohl mag mit der Zerstörung der religiösen Symbole auch die Sittlichkeit erschüttert werden, aber sie wird noch sicherer durch das Fehlen des wissenschaftlichen Geistes zugrunde gerichtet. „Die Vernichtung des kritischen Geistes führt notwendigerweise Geschmacklosigkeit oder Frivolität herbei, die das Ende jeder ernsthaften Sittlichkeit bezeichnen und mehr Leiden für ein Volk herbeiführen als die freie Prüfung mit ihren berechtigten oder angenommenen Folgen [152])." Maßstab der Sittlichkeit bleibt für ihn der wissenschaftliche Fortschritt. „Wir lieben die Menschheit, weil sie die Wissenschaft erzeugt; wir halten an der Sittlichkeit fest, weil nur die ehrlichen Rassen wissenschaftliche Rassen sein können [153])."

Der Positivismus ist in Frankreich in alle Gebiete der Wissenschaft eingedrungen, ja er hat sogar als ein neues Gebiet die „Soziologie" geschaffen, die im neueren Frankreich in mancher Hinsicht die Fundamentalwissenschaft überhaupt geworden ist, da man die Erscheinungen des menschlichen Lebens nur unter Berücksichtigung ihrer sozialen Bedingtheit erklären will. In dieser spezifischen Soziabilität prägt sich wiederum ein besonderer Wesenszug der französischen Geistesart aus, die in ihrer Unterordnung des individuellen Willens unter die Gemeinschaft „auf einem feinen Reaktionsvermögen gegenüber allen sozialen Geltungen" [154]) beruht und nach Alfred Fouillée auf „Raschheit der Sympathie gegründet ist" [154]). Auguste Comte, der alle Dinge „sub specie societatis" betrachtete, ist damit auch zum Vater der So-

[151]) Weill, p. 176. Zitiert bei Giraud, Essai sur Taine, p. 187.
[152]) Aus der Vorrede seiner „Essais de morale et de critique".
[153]) Renan, Examen de conscience philosophique, p. 436.
[154]) Müller-Freienfels in Hartig-Schellberg, a. a. O. S. 208.

zialwissenschaft geworden, die für das Problem des weltlichen Moralunterrichtes von so grundlegender Bedeutung wurde.

Die bedeutendste Persönlichkeit unter den Sozialphilosophen in Frankreich ist Émile Durkheim. Nach seiner Überzeugung ist das soziale Leben seinem Wesen nach ein rechtliches Leben. Somit muß die Soziologie das Recht und seine Wandlungen erforschen und kennenlernen; denn in ihm spiegeln sich die Veränderungen des sozialen und auch des sittlichen Lebens. Aber auch die Arbeit mit der Arbeitsteilung ist eine Grundlage der sittlichen Ordnung, da sie gleichfalls mit ihrer Fülle von Rechten und Pflichten zur Stärkung des Gemeinschaftsgefühles beiträgt. Denn „sittlich ist alles, was eine Quelle der Solidarität ist, alles, was den Menschen zwingt, mit den anderen zu rechnen, seine Bewegungen nach etwas anderem zu regeln als nach seinen egoistischen Trieben, und die Moralität ist um so fester, je zahlreicher und stärker diese Bande sind“ [155]). Als Professor der Pädagogik in Bordeaux und später an der Sorbonne als Nachfolger Ferdinand Buissons macht er die Erziehungswissenschaft stärker von der Soziologie als von jeder anderen Wissenschaft abhängig. Zwang und Verpflichtung sind nur sozial zu erklären. Nicht die „Ideen“ des Rechts und der Moral gilt es zu studieren, sondern deren objektive Wirklichkeit. „Die Erziehung ist der Einfluß, den die erwachsenen Generationen auf diejenigen ausüben, die noch nicht reif für das soziale Leben sind. Sie hat zum Zweck, beim Kinde eine bestimmte Anzahl von körperlichen, geistigen und moralischen Zuständen zu wecken und zu entwickeln, die von ihm sowohl die politische Gesellschaft in ihrer Gesamtheit als auch die besondere Umgebung verlangt, für die es bestimmt ist [156]).“ Unter moralischer Erziehung versteht er eine weltliche Erziehung, die alles ablehnt, wodurch sie sich auf die geoffenbarten Religionen gründen könnte, sie darf nur auf Überlegungen der Vernunft beruhen. Moralisch handeln heißt mit Rücksicht auf das Wohl der Gemeinschaft handeln. Autorität ist nicht mehr Gott, sondern die Gemeinschaft. Um recht moralisch zu handeln, muß man die Moral verstehen. Dem Kinde ist nicht eine Anzahl absoluter moralischer Maxime aufzudrängen, sondern Verständnis für seine Heimat und Umgebung, für seine Zeit und ihr Leben zu wecken. Ist erst die vollkommene Wissenschaft der Moral geschaffen, dann sind die Menschen auch Herren der moralischen Welt. Aber die Wissenschaft wird niemals die Religion verdrängen können, nur muß die religiöse Natur des Menschen erforscht werden, besonders durch Zurückgreifen auf die Mentalität der Primitiven. Die Menschheit kann nicht ohne Religion bestehen. Aber ein neuer Glaube wird und muß entstehen, und zwar aus dem Leben heraus, aus dem Geiste der Gesellschaft. Also nicht das Individuum, sondern die Gesellschaft ist die zentrale Tatsache in allem historischen Geschehen. —

---

[155]) Benrubi, a. a. O. S. 99; vgl. Durkheim, De la Division du travail social. 1893. p. 456.

[156]) Durkheim, a. a. O. p. 49.

Die von Durkheim angestrebte Moralwissenschaft will Lucien Lévy-Bruhl in seinem Werke „La Morale et la Science des Mœurs“ schaffen und die Moral als strenge Wissenschaft, als „physique sociale“ (Comte) behandeln. Der herkömmlichen „Metamoral“, die theoretisch ist, stellt er die „Sittenwissenschaft“ gegenüber, die nach der naturwissenschaftlichen Methode die moralischen Vorgänge voraussetzungslos beschreiben und erforschen will. Sind erst auf diese Weise ihre Gesetze gefunden und herausgestellt, dann kann man auch die Vorgänge nach den Methoden der exakten Wissenschaft ändern und vervollkommnen. Wissenschaft allein befreit. Was die Mathematik in der Naturwissenschaft ist, werden die historischen Wissenschaften für die „physique morale“ sein müssen. Jede geschichtliche Wirklichkeit hat ihre bestimmte Moral. Damit wird aber die praktische Moral humaner werden, da sie nicht, wie die gegenwärtige Moral, den Anspruch erhebt, die einzig richtige Moral zu sein und sich allen Menschen aufzwingen zu dürfen.

Im Sinne Durkheims und Lévy-Bruhls sucht Albert Bayet die Wissenschaft der sittlichen Tatbestände zu begründen, und zwar in seinem Buche „La Science des Faits moraux“. Er verwendet dafür nach dem Vorgang von Mill den Ausdruck „Éthologie“ und stellt ihr die doppelte Aufgabe, solche sittlichen Tatsachen darzulegen und aus ihnen die Gesetze herauszulösen. Die ethologische Tatsache ist für ihn die Unterscheidung von Gut und Böse, so wie sie sich in den sozialen Tatsachen wie Formeln, Sprachen, Recht, Sitten und Literaturen kundtut. Die feststehenden Beziehungen in ihnen oder ihre Gesetze werden durch die vergleichende Methode untersucht und festgestellt. Das kann aber nur mit Hilfe der Geschichte geschehen. „Wenn man mit dem Wort „Geschichte“ den kritischen Geist und die kritische Methode bezeichnet, dann hat die Ethologie vor allem ein großes Geschichtsbad nötig. Aber aus diesem Bad soll sie reiner und stärker hervorgehen, d. h. fähiger, sich bis zu Gesetzen zu erheben [157]).“

Diese „wissenschaftliche Methode“ in der Moral hält Gustave Belot für eine Anmaßung, ja für unmöglich. Er möchte eine „Technik der Moral“ (technique morale) konstruieren, die für die Soziologie dasselbe wäre, was für die biologischen Wissenschaften die Medizin ist. Denn unter Technik versteht er ein Fragen nach den Wirkungen des Tuns; die Ursachen des Seins sind dabei ohne Belang. Die Richtigkeit dieser seiner pragmatischen Auffassung von der Moral sucht er dem Soziologismus Durkheims und dem Historismus Lévy-Bruhls gegenüber durch Hinweise auf moralische Persönlichkeiten wie Sokrates, Jesus, Tolstoi zu beweisen; sie alle haben im Gegensatz zu ihrer geschichtlichen Umgebung gewirkt [158]). So versucht er, die Rechte des individuellen Bewußtseins in der Moral wiederherzustellen.

---

[157]) Albert Bayet, a. a. O. p. 136.

[158]) Vgl. Belot, Étude de Morale positive, p. 89.

Noch energischer als er verteidigt Frédéric Rauh (1861 bis 1909) die Rechte des Individuums der Gesellschaft gegenüber. Er gibt der Moral ihren persönlich-schöpferischen Charakter wieder, wenn er zum Fundamentalbegriff seiner Moralphilosophie die „moralische Erfahrung" macht. Also nicht theoretisch über Sittlichkeit spekulieren, sondern aus dem praktischen Verhalten heraus die Idee des „honnête homme" ableiten, von dem er sagt: „er ist uneigennützig, . . . er will etwas mehr als alles andere in der Welt, und er weiß, daß er es will, . . . er versetzt sich in eine unparteiische und unpersönliche Geisteshaltung, das heißt bei ihm, vernünftig sein, . . . er denkt also sein Leben und jede Handlung seines Lebens a priori; aber er überlegt nicht wie ein Philosoph, sein sittliches Denken ist ganz auf die Handlung gerichtet; er ist ein Mann der Tat; er will die Wahrheit und nicht die Freude; . . . er weicht weder vor dem Leiden noch vor dem Opfer zurück, aber er sucht sie nicht um ihrer selbst willen, er nimmt sie als unvermeidliche Folgen seines Forschens nach Wahrheit[159])." Und hiermit zieht Rauh nun wichtige Folgerungen für den Moralunterricht. Man darf die Kinder nicht glauben lassen, daß es eine ewige Moral gibt, ein Moralgesetzbuch, in dem ein für allemal die Leitsätze des Lebens eingeschrieben sind. Der allein ist Mensch, der das Leben seiner Zeit lebt. Im Moralunterricht soll man die Dinge des modernen Lebens sprechen lassen. Stoff für die moralische Besinnung soll die Zeit, die Straße, das Alltagsleben und der Alltagskampf sein. Man darf Moral und Moralphilosophie nicht verwechseln. Für die Kinder die praktische Moral, für die wissenschaftliche Haltung aber die Moralphilosophie, d. h. die Vereinigung der Idee und der Tatsache, die Beglaubigung der Idee durch die Tatsache. Damit ist die Moral die Wissenschaft der idealen Ordnung, unserer Strebungen, unserer Handlungen[160]). Rauh ist also bemüht, Wissenschaft und Moral (science et moralité) miteinander zu versöhnen und die Rolle der Vernunft in der Moral wiederzufinden und zu bestimmen. Nach ihm kann man moralische Gesetze nicht, wie die Soziologen es tun, als Imperative aufstellen, wenn man die Relativität der sozialen Bedingungen annimmt. Der einzelne Wille bestimmt die Zielsetzung des Handelns, das sich allerdings auf das Allgemeinwohl, auf die Gesellschaft erstrecken soll. Bei aller überragenden Bedeutung der Gesellschaft kommt der Individualität eine entscheidende Mitwirkung beim Handeln zu.

4. Der erkenntniskritische Idealismus.

Die geistige Haltung, die neben der bloßen Tatsache auch wieder die Idee anerkennt, schlägt eine Brücke zu jener letzten großen philosophischen Strömung in Frankreich, die als Reaktion gegen alle Formen des Positivismus ein Streben nach Befreiung des modernen Men-

[159]) F. Rauh, a. a. O. p. 8, 9, 10, 12, 35, 39.
[160]) F. Rauh, a. a. O. p. 236, 237, 239, 240.

schen von jeder ihn verknechtenden Veräußerlichung zeigt, nämlich zu dem erkenntniskritischen Idealismus. Fast gleichzeitig mit dem exaktwissenschaftlichen empiristischen Positivismus, also am Anfang der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts, war auch die Forderung nach einer Überwindung seiner schrankenlosen Ansprüche erwachsen. Grundlage und Ursprung der Wissenschaft ist nicht die rohe Erfahrung, sondern die im menschlichen Geiste lebende Idee, die an die formlose, sinnlich-empirische Gegebenheit prüfend herantritt und in eigener Methode, im bewußten Gegensatz zum reduzierenden Verfahren des Positivismus, das Niedere durch das Höhere erklärt, so daß die Naturgesetze nicht notwendig an die Tatbestände gebunden sind, sondern a priori als Schöpfungen des Geistes zur ordnenden Erkenntnis an das Erfahrungsmaterial herangetragen werden. Gerade in der Moral ist das Seinsollende unabhängig vom Bestehenden. Im tiefsten Innern ist sich der Mensch bewußt, daß er bei aller Rücksichtnahme auf die gegebenen Umstände das, was er in der Theorie für gut und richtig erkannt hat, auch in der Praxis durchführen muß. Dieser ethische Imperativ ist nicht hypothetisch, aus dem Bestehenden abgeleitet, sondern kategorisch, unbedingt, a priori; er gilt für alle Wesen, deren Wille von der praktischen Vernunft geleitet wird. Das ist aber Kants kategorischer Imperativ, und auf die Kantische Idee der Moralunterweisung gründet sich auch in der Hauptsache der französische Moralunterrichtsbetrieb. Die Idee der Pflicht soll als wesentliche Triebfeder der Moralität gelten. Hatte sich schon seit dem Ende des 18. Jahrhunderts eine dauernde Befruchtung des französischen Denkens durch die Kantische Philosophie gezeigt, wobei die ersten Vermittler Charles Villers, Dégeraude und Madame de Staël waren, denen sich dann Victor Cousin anschloß, so benützt Compayré nicht bloß Kantische moralische Ideen und pädagogische Grundsätze, sondern fast ganze Kantische Lehrstücke beinahe wörtlich für seine Lehrbücher des Moralunterrichtes, obgleich gerade die Moralunterrichtsidee zu den schwächsten Seiten des großen Königsberger Philosophen gehört. Ist auch diese Katechese der Pflichtenlehre bald durch bessere und der Kindesnatur entsprechendere Methoden abgelöst worden, so ist doch der mehr allgemeine Einfluß der philosophischen Betrachtungsweise Kants, auch auf moralischem Gebiet, im Neokritizismus Frankreichs erhalten geblieben.

Charles Renouvier, der Hauptvertreter der „critique de la science", hat den Ehrgeiz, „das in Deutschland verfehlte Werk der Kritik in Frankreich ernstlich weiterzuführen [161])," und zwar durch einen Personalismus, der das Bewußtsein als Grundlage des Daseins und die Person als das erste kausale Prinzip in bezug auf die Welt annimmt. So predigt er eine Philosophie der radikalen Freiheit. Denken heißt urteilen, das Urteilen ist eine freie Tat. Aber auch die Willenshand-

[161]) Vorrede zu seinem Hauptwerk: Essai de critique générale, I, p. XV. 1854.

lungen sind frei. Es bleibt also nur die Wahl: entweder Verzicht auf den Geist und auf den Willen, oder Streben nach der Autonomie als dem Ideal und der sittlichen Bestimmung des Menschen. —

Mehrere Denker haben versucht, den radikalen Bruch der Freidenker mit den alten Auffassungen zu rechtfertigen. So zeigt Edmond Goblot, Professor der Philosophie an der Universität Caen, warum man in den Programmen der Moral für die Volksschulen das Kapitel der Pflichten gegen Gott beseitigen solle. Die natürliche Religion hat nach ihm wie jede andere die Nachteile einer Staatsreligion, die als offizielle Dogmen anfechtbare Meinungen lehrt. Es ist für die Moral gefährlich, auf die Religion gegründet zu sein. Jeder junge Mann macht im Alter von fünfzehn bis zwanzig Jahren eine unvermeidbare Krise durch, wenn die Leidenschaften erwachen, und wenn er sich unbequemer Glaubensanschauungen entledigen will. Ein vernünftiger Moralunterricht wird ihn verstehen lassen, daß sein Gewissen bleibt, wenn auch sein Glaube schwindet, daß es ein Teil seiner Natur ist, daß er sich davon ebensowenig wie von seiner Vernunft befreien kann. Man wird keinen interessanten oder kostbaren Begriff verlieren, wenn man das Kapitel der „Pflichten gegen Gott" beseitigt; man wird dadurch aber vermeiden, in die Schule unnütze und erbitternde Streitereien einzuführen [162]).

Auch dem Philosophen Octave Hamelin, der sich im wesentlichen auf Hegel stützt, scheint die Religion ohne Nutzen für die Moral zu sein. Er möchte den Empirismus der soziologischen Moral und den Kantischen Formalismus überwinden und so zu einer rationalen Moralphilosophie gelangen. Die rationale Notwendigkeit, die zur Freiheit spricht, das ist das Wesen der Verpflichtung (obligation). „In einer rationalen Moral kann Gott nicht als Quelle der Verpflichtung Platz haben. Gott kann nicht ohne Verpflichtung auskommen, wenn Verpflichtung und Rationalität dasselbe sind; im Gegensatze dazu kann nichts besser ohne Gott auskommen als die Verpflichtung [163])." Den höchsten ontologischen und daher auch moralischen Wert hat die Person, also der Wille [164]).

Der Wille ist nach der Überzeugung von Paul Lapie nur eine Art des Intellekts und die praktische Vernunft nur eine Anwendung der theoretischen Vernunft. „L'Éthique est une Logique [165])." Mit Sokrates und Plato behauptet Lapie: Tugend ist Wissen, wobei Wissen die Wissenschaft vom Verdienste und Können des Menschen ist. Dieselben Gesetze, die uns richtig denken lassen, lassen uns auch mit Gerechtigkeit handeln. Wenn aber der Wille eine Art des Intellektes ist,

---

[162]) Vgl. Discours au Congrès de la Ligue de l'Enseignement; gehalten 1901 in Caen.

[163]) Hamelin, a. a. O. p. 416.

[164]) Nach R. Le Senne, einem Schüler Hamelins, gibt es ohne den Willen zum Idealismus keine Moralität.

[165]) Lapie, a. a. O. p. 393 sqq.

so ist die Moral ein Teil der Wissenschaft, und zwar ist sie die Wissenschaft vom Ideal und von seiner Verwirklichung.

Rationalismus und Idealismus zur Begründung der Moral, das ist auch das philosophische Bemühen von P. Parodi. „Was völlig vernünftig ist, ist schon dadurch moralisch [166])." Unser Gewissen befragen, heißt die Vernunft befragen. „Die letzte Grundlage der Moralität ist immer die Idee des Guten und der Pflicht, die nichts mehr ist, als die Bestätigung vom Werte der Vernunft selbst [167])." „Die Pflicht hat dort ihre Quelle in der Vernunft [168])."

Hier ist also klar ausgesprochen, was die Betrachtung der allgemeinen philosophischen Grundlagen des Moralunterrichtes bisher gezeigt hat: auch die philosophische Seite am Gedanken der Weltlichkeit hat ihre Verwirklichung gefunden, weil die Vernunft in ihrer Autonomie, unabhängig von religiösen Hoffnungen und kirchlichen Ängsten, Quelle der Pflicht und damit allen sittlichen Handelns sein kann [169]). —

Auf uns Deutsche, die wir mehr Synthetiker sind und komplizierender denken, die zwar auch Sinn für Gegensätze haben, aber sie aufzuheben suchen, die „zwei antithetische Positionen in einer dritten synthetisch" [169a]) zusammenfassen, wie Nicolaus Cusanus in seiner Lehre von der „coïncidentia oppositorum" oder Hegel in seiner dialektischen Dreiheit „Thesis, Antithesis, Synthesis" wirkt hier sehr schroff der „Radikalismus des französischen Denkens, der gern die Gegensätze auf die Spitze treibt und wenig Sinn hat für das allmähliche Werden, für leise Übergänge". Auch hier haben sich die französischen Denker „zunächst einmal eine rationale Welt aufgebaut, in der alles klassifiziert, systematisiert, mechanisiert, simplifiziert, kodifiziert war. Den Rest ließen sie draußen und stellten ihn dieser Welt als eine zweite Welt gegenüber, in einem Dualismus, der oft keinerlei Brücken zuläßt" [169b]).

IV.

Theorie und Praxis im französischen Moralunterricht.

Auf den philosophischen Grundlagen, wie sie soeben dargelegt wurden, baut sich nun der Moralunterricht in Frankreich auf, ohne natürlich in einen Unterricht über die Philosophie der Moral auszuarten. Dem Kinde der Volksschulen soll praktische Moral gelehrt werden, wie Jules Ferry es so treffend in seinem bewunderungswürdigen „Brief an die Volks-

[166]) Parodi, a. a. O. p. 93.
[167]) ibid. p. 168.
[168]) ibid. p. 169.
[169]) Anmerkung: Natürlich traten in Frankreich auch Verfechter des religiösen Geistes auf, welche die Größe der Religion, sowie die soziologische Tugend des Katholizismus feierten und den Wohltaten der Kirche den Bankrott der Wissenschaft gegenüberstellten. Es sei hier nur Ferdinand Brunetière genannt.
[169a]) Müller-Freienfels in Hartig-Schellberg, a. a. O. S. 199.
[169b]) Müller-Freienfels in Hartig-Schellberg, a. a. O. S. 198.

schullehrer“ vom 17. November 1883 darlegt: er verstehe unter der Moral, deren Grundsätze den Kindern mit den eigentlichen Schulkenntnissen übermittelt werden sollen, „jene gute und alte Moral, die wir von unseren Vätern empfangen haben und die in allen Verhältnissen des Lebens zu befolgen wir unsere Ehre darein setzen werden, ohne uns die Mühe zu geben, ihre philosophischen Grundlagen zu erörtern.“ —

Nicht Erörterung dieser philosophischen Grundlagen der Moral, wohl aber ihr Geist und die Weltanschauung, die sich darin ausspricht, haben — oft mit denselben Worten und Wendungen — ihren Niederschlag in den Programmen des Moralunterrichtes gefunden, den die bisherige Untersuchung nun also nach der politischen und philosophischen Seite hin als eine durchaus bürgerliche Angelegenheit, als die Verkörperung des Gedankens der Weltlichkeit in einer nationalen Staatsschule erwiesen hat. —

1. Die Programme für Volks- und Mittelschulen.

Die französischen Programme der einzelnen Schulgattungen, besonders die des „enseignement primaire“, sind in ihren Ausführungen über den so stark umstrittenen Moralunterricht so eingehend und in ihrer Sprache so charakteristisch für den Geist, aus dem heraus er geschaffen wurde, daß im folgenden in der Hauptsache die Programme selbst in deutscher Übersetzung zu Worte kommen sollen.

Nach dem Gesetz vom 28. März 1882 und dem Erlaß vom 18. Januar 1887 (Art. 27) ist der Moral- und Bürgerkunde-Unterricht das erste Fach in der Elementar-Volksschule [170]). „Der in den öffentlichen Volksschulen erteilte Unterricht hat einen dreifachen Gegenstand: körperliche, geistige und moralische Erziehung [171])“ „Die Moralerziehung unterscheidet sich tiefgehend durch ihr Ziel und ihre wesentlichen Charakterzüge von den beiden anderen Teilen des Programmes [172]),“ also der körperlichen und der geistigen Erziehung. „Der Moralunterricht ist dazu bestimmt, alle Unterrichtszweige der Schule zu vervollständigen und zu verbinden, zu beleben und zu veredeln. Während jede der anderen Studien eine besondere Gruppe von Fähigkeiten und nützlichen Kenntnissen entwickelt, zielt dieser darauf hin. in dem Menschen den Menschen selber zu entwickeln, d. h. ein Herz, eine Intelligenz und ein Gewissen.

Dadurch bewegt sich der Moralunterricht sogar in einer ganz anderen Atmosphäre als der übrige Unterricht. Die Kraft der moralischen Erziehung hängt viel weniger von der Genauigkeit und logischen Verbindung der dargebotenen Wahrheiten als von der Innigkeit des Gefühls, der Lebendigkeit der Eindrücke und der mitreißenden Wärme der Überzeugung ab. Diese Erziehung hat nicht das Ziel, „Wissen“ zu

[170]) Plan d'Études et Programmes des Écoles primaires élémentaires, p. 1.
[171]) a. a. O. p. 7.
[172]) a. a. O. p. 16.

übermitteln, sondern „Wollen“ zu erzeugen; sie rührt mehr, als daß sie beweist; da sie auf das empfängliche Sein wirken soll, kommt sie mehr vom Herzen als von der Urteilskraft; sie unternimmt es nicht, alle die Vernunftgründe des moralischen Aktes zu zergliedern, sie sucht vor allem, ihn zu erzeugen, ihn zu wiederholen, daraus eine Gewohnheit zu machen, die das Leben regiert. In der Volksschule besonders ist das nicht eine Wissenschaft, es ist eine Kunst: die Kunstfertigkeit, den freien Willen zum Guten hinzuneigen [173]).“

Der Lehrer in diesem Unterricht hat — als Beauftragter der Gesellschaft — „nicht rein eine theoretische Moral zu unterrichten, der dann eine praktische Moral folgt, als ob er sich an Kinder wendete, die von jedem vorgängigen Begriff von Gut und Böse entblößt wären: die ungeheure Mehrheit kommt im Gegenteil zu ihm schon so, daß sie einen religiösen Unterricht empfangen hat oder noch empfängt, der sie vertraut macht mit der Idee eines Gott-Schöpfers des Weltalls und Vaters der Menschen, mit den Überlieferungen, den Glaubenslehren und Glaubensformen eines christlichen oder israelitischen Kultus; mittels dieses Kultus und unter den Formen, die ihm eigenartig sind, haben sie schon die Grundbegriffe der ewigen und allgemeinen Moral empfangen, aber diese Begriffe sind bei ihnen noch im Zustand des werdenden und zerbrechlichen Keimes: sie sind noch nicht tief bei ihnen und in sie eingedrungen; sie sind flüchtig und verwirrt, viel mehr halbgesehen als vollbesessen, wohl mehr dem Gedächtnis als dem Gewissen anvertraut, noch kaum ausgeübt. Diese Grundbegriffe warten darauf, durch entsprechende Pflege ausgereift und entwickelt zu werden. Und diese Pflege soll der öffentliche Lehrer ihnen angedeihen lassen.

Seine Aufgabe (mission) ist also recht begrenzt; sie besteht darin, in der Seele seiner Schüler für ihr ganzes Leben diese wesentlichen Begriffe der menschlichen Moral, die allen Lehren gemeinsam und für alle zivilisierten Menschen nötig sind, dadurch zu stärken und Wurzel schlagen zu lassen, daß er sie in die tägliche Praxis hinübergleiten läßt. Er kann diese Sendung erfüllen, ohne persönliche Zustimmung oder Widerspruch zu irgendeinem der verschiedenen Glaubensbekenntnisse kundzutun, denen seine Schüler angehören, und mit denen sie die allgemeinen Grundsätze der Moral vermengen.

Er nimmt diese Kinder so, wie sie zu ihm kommen, mit ihren Gedanken und ihrer Ausdrucksweise, mit den Glaubenslehren, die sie von ihrer Familie haben, und er hat keine andere Sorge, als sie zu lehren, das herauszuziehen, was sie an Kostbarstem vom sozialen Standpunkt aus enthalten, d. h. die Vorschriften einer hohen Sittlichkeit [174]).“

Der weltliche Moralunterricht unterscheidet sich also vom Religionsunterricht, ohne ihm zu widersprechen. Der Lehrer setzt sich weder an die Stelle des Priesters noch an die des Familienvaters; er vereint

[173]) a. a. O. p. 17.
[174]) a. a. O. p. 17/18.

seine Anstrengungen mit den ihren, um aus jedem Kind einen anständigen Menschen zu machen. Er soll Wert legen auf die Pflichten, die die Menschen einander nahebringen, und nicht auf die Dogmen, die sie trennen. Jeder theologische und philosophische Wortstreit ist ihm durch den Charakter seiner Tätigkeit selbst, durch das Alter seiner Schüler, durch das Vertrauen der Familien und des Staates klar und deutlich untersagt: er konzentriert alle seine Anstrengungen auf ein Problem von einer ganz anderen Natur, zwar nicht weniger brennend dadurch, daß es ausschließlich praktisch ist: nämlich alle diese Kinder eine wirkliche Lehre des moralischen Lebens durchmachen zu lassen.

Wenn sie später einmal Bürger geworden sind, werden sie vielleicht durch dogmatische Meinungen getrennt sein, aber sie werden wenigstens einig sein in der Praxis, das Ziel des Lebens so hoch wie möglich zu stellen, denselben Abscheu vor allem, was niedrig und gemein ist, dieselbe Bewunderung vor allem, was edel und großmütig ist, dieselbe Zartheit in der Würdigung der Pflicht zu haben, um zur sittlichen Vollkommenheit zu streben, welche Anstrengungen es auch koste, um sich einig zu fühlen in dieser allgemeinen Pflege des Guten, des Schönen und des Wahren, die auch eine Form, und nicht die am wenigsten reine, des religiösen Gefühles ist [175]).

Durch seinen Charakter, durch sein Benehmen und durch seine Ausdrucksweise soll der Lehrer selbst das überzeugendste der Beispiele sein. Was in diesem Zweige des Unterrichtes nicht vom Herzen kommt, geht auch nicht zum Herzen. Ein Lehrer, der Vorschriften hersagt, der von der Pflicht ohne Überzeugung und ohne Wärme spricht, tut Schlimmeres als seine Mühe verlieren, er läßt sich etwas zuschulden kommen. Ein regelrechter, aber kalter, abgedroschener und trockener Lehrgang der Moral lehrt die Moral nicht, weil er sie nicht lieben lehrt. Die einfachste Erzählung, bei der das Kind einen Ton von Ernst, ein einziges aufrichtiges Wort erlauschen kann, gilt mehr als eine lange Reihe von maschinenhaften Lektionen.

Andererseits, — und es ist kaum nötig, diese Vorschrift zu formulieren, — soll der Lehrer, wie eine schlechte Handlung, alles das vermeiden, was in seiner Ausdrucksweise oder in seiner Haltung die religiösen Glaubenslehren der seiner Sorge anvertrauten Kinder verletzen könnte, alles, was Verwirrung in ihren Geist tragen könnte, alles, was seinerseits gegenüber irgendwelcher Meinung einen Mangel an Achtung oder Zurückhaltung verraten würde.

Die einzige Verpflichtung, an die er gehalten ist, — und sie verträgt sich mit der Achtung vor allen Glaubenslehren, — das ist, auf eine praktische und väterliche Art die moralische Entwicklung seiner Schüler mit derselben liebevollen Sorgfalt zu überwachen, die er beachtet, wenn er ihrem schulischen Fortschritt folgt: er darf keinem von ihnen gegenüber seine Pflicht voll erfüllt zu haben glauben, wenn er

[175]) a. a. O. p. 18/19.

nicht ebensoviel für die Erziehung des Charakters wie für die des Geistes getan hat. Nur um diesen Preis wird der Volksschullehrer den Titel eines Erziehers verdient haben und der Volksschulunterricht den Namen einer „liberalen Erziehung“ [176]). —

Für den Moralunterricht und (auf der Oberstufe) Bürgerkundeunterricht in den Volksschulen sieht der Stoffplan folgende Aufgaben vor:

Vorstufe (6. bis 7. Jahr):

Sehr einfache Plaudereien. Moralerzählungen. Lebensbeschreibungen berühmter Menschen.

Bildung guter Gewohnheiten (Sauberkeit, Ordnung, Genauigkeit, Höflichkeit usw.) [177]).

Unterstufe (7. bis 9. Jahr):

Vertrauliche Unterhaltungen. Moralische Berichte, Fabeln und Erzählungen. Lesestoffe mit Erklärungen [178]).

Mittelstufe (9. bis 11. Jahr):

Leseübungen und Unterhaltungen über die hauptsächlichen individuellen Tugenden (Mäßigkeit, Liebe zur Arbeit, Aufrichtigkeit, Bescheidenheit, Mut, Duldsamkeit, Güte usw.) und über die hauptsächlichen Pflichten des sozialen Lebens (die Familie, das Vaterland) [179]).

Oberstufe (11. bis 13. Jahr):

1. Das Gewissen und der Charakter. — Die Selbsterziehung. — Die verschiedenen Seiten der Gerechtigkeit und des Gemeinschaftsinnes.

2. Begriffe über die politische, verwaltungstechnische und richterliche Organisation Frankreichs. — Der Bürger, seine Rechte, seine Pflichten [180]). —

Unter dem Abschnitt „Sonderfächer“ findet sich als erstes: „Religionsunterricht“.

„Der Religionsunterricht bildet seit dem Gesetz vom 28. März 1882, das ihn wissentlich [181]) bei der Aufzählung der ordnungsmäßigen Stoffe, die im Art. 1 aufgeführt sind, ausgelassen hat, nicht mehr einen Teil des Programmes des öffentlichen Volksschulunterrichtes. — Die Diener der verschiedenen Kulte sind nicht mehr in der Liste der Personen einbegriffen, die Zutritt in die Schule haben können: übrigens hatte schon das Gesetz vom 28. März 1882 durch seinen Art. 3 das Recht der In-

[176]) a. a. O. p. 19/20.
[177]) a. a. O. p. 23.
[178]) a. a. O. p. 27.
[179]) a. a. O. p. 32.
[180]) a. a. O. p. 38.
[181]) Ministerial-Instruktionen vom 9. April 1903. In diesen Instruktionen fügt der Minister zu diesem Gegenstand hinzu: „Der beständige Gedanke meiner Vorgänger ist gewesen, der Schule die Neutralität zu sichern, sie von den konfessionellen Banden zu befreien, die jahrhundertelang auf ihr gelastet haben, das Gebiet der Kirche und das des Staatsunterrichtes genau zu trennen, in der Überzeugung, daß der Friede der Gewissen und die gute Harmonie der Bürger nur für den Preis dieser strengen Abgrenzung gesichert werden könne. Dieser Gedanke ist auch der meine.

spektion, der Aufsicht und der Leitung abgeschafft, welches das Gesetz von 1850 ihnen in den Schulen verliehen hatte.

Andererseits hat der Volksschullehrer weder die Fähigkeit noch die Befugnis, an Stelle der Priester Religionsunterricht erteilen zu können. Er kann nicht den Katechismus wiederholen lassen, weder während der ordnungsmäßigen Unterrichtsstunden, die gänzlich dem durch die Programme festgesetzten Unterricht gewidmet sein sollen, noch in den Örtlichkeiten, die für diesen Unterricht bestimmt sind.

Dieselben Örtlichkeiten können nicht irgendeiner Kult-Zeremonie dienen, und kein religiöses Sinnbild, welcher Natur es auch sei, kann dorthin passen; sondern der Staat hat die Pflicht, gleichzeitig die freie Ausübung der Religion der Kinder, die ihm anvertraut sind, ebenso wie die absolute Gewissensfreiheit des Lehrers zu sichern; denn anders handeln hieße, die Neutralität verletzen, die sein Prinzip ist.

Das Gesetz hat also in seinem Art. 2 angeordnet, daß die Volksschulen einen Tag wöchentlich außer Sonntags frei haben sollen, damit es den Eltern erlaubt ist, ihren Kindern, wenn sie es wünschen, Religionsunterricht außerhalb der Schulgebäude geben zu lassen. Endlich bedingt der Artikel 5 des Musterschulreglements sich aus, daß die Kinder nur außerhalb der Unterrichtsstunden zum Katechismusunterricht oder zu den Religionsübungen in die Kirche geschickt werden [182]). Der Lehrer ist nicht verpflichtet, sie dorthin zu führen. Während der Woche, die der ersten Kommunion vorausgeht, soll jedoch der Lehrer die Schüler ermächtigen, die Schule in den Stunden zu verlassen, wo ihre religiösen Pflichten sie in die Kirche rufen [183/184]). —

Die „Instructions du 20 Juin 1923" wollen die „Instruktionen von 1887" weiterführen, indem sie die ziemlich künstliche Unterscheidung zwischen der Körpererziehung, der Geisteserziehung und der Moralerziehung zu beseitigen suchen. Die Bildung des Gewissens und der Charaktere soll Körper- und Geisteserziehung durchdringen.

„Das Schulleben liefert dem Lehrer in jedem Augenblick Gelegenheit, das Kind die Regeln der Moral in Handlung umsetzen zu lassen. Solange der Schüler sehr jung ist, in der Vorstufe z. B., kann er seinen Einfluß weniger auf den Willen als auf die Gewohnheiten ausüben. Wie in der Mutterschule, deren Methoden er beibehält, gibt der Lehrer (oder die Lehrerin) bei Gelegenheit der verschiedenen Übungen in der Klasse, während der Pause oder, wenn es zutrifft, in der Schulkantine den Kin-

---

[182]) Das Gesetz vom 9. Dezember 1905 über die Trennung der Kirche und des Staates hat diese Verordnung bestätigt, indem es in seinem Art. 30 präzisiert, daß „der Religionsunterricht den Kindern von 6—13 Jahren, die in den öffentlichen Volksschulen eingeschrieben sind, nur außerhalb der Unterrichtsstunden gegeben werden darf".

[183]) Indessen hat das Kassationsgericht geurteilt (Affäre Derache, — Verfügung vom 24. Dezember 1909), daß das Verbot des Art. 30 des Gesetzes von 1905 so angesehen werden sollte, als ob es sich gleichfalls zu dieser Toleranz bekennen sollte.

[184]) a. a. O. p. 47/48.

dern gute Gewohnheiten der Sauberkeit, der Ordnung, der Genauigkeit, der Höflichkeit; er ruft das Erschließen der guten Gefühle hervor, er unterdrückt ohne Rauheit — denn sie sind zerbrechlich — die Triebe, die danach streben würden, eine schlechte Richtung einzuschlagen.

Auf der Unterstufe wird diese Ausübung des Guten bewußter. Wie es die Programme von 1887 empfehlen, soll man danach streben, die Moral in der Klasse selbst in Handlung umzusetzen. Das Disziplinarwesen, auf die Gerechtigkeit gegründet, liefert dazu in jedem Augenblick Gelegenheit; denn die Kinder sollen dazu aufgerufen werden, die Billigkeit der Maßnahmen zu fühlen und zu würdigen, die der Lehrer bei der Regierung der Klasse trifft. Es ist vielleicht leichter, ihren moralischen Sinn bei Gelegenheit von Handlungen ihres Lehrers zu üben, als bei Gelegenheit von Handlungen ihrer Kameraden; der Pharisäismus ist ein Gefühl, das zu erwecken nicht gut ist, und der Grundsatz „Du sollst nicht richten!“ hat nicht weniger Wert für die Welt der Kinder als für die Welt der Erwachsenen. Man wird sich bemühen müssen, in ihnen öfter die Bewunderung als die Verachtung hervorzurufen, ihr moralisches Urteil viel mehr gelegentlich guter, als gelegentlich schlechter Handlungen zu bilden, sie einzuladen, die geduldige und mühsame Anstrengung, die Hartnäckigkeit im Kampfe gegen das Unglück, den Freimut, die Geradheit, die Güte viel mehr zu achten, als sich im Schauspiel der Laster und Leidenschaften zu gefallen, wenn auch dieses Schauspiel mit der Bestrafung des Bösen enden sollte. Das Böse ist ansteckender als das Gute; eine schlechte Handlung verbieten, heißt, die Aufmerksamkeit auf sie lenken, ja dadurch erst darauf hinstoßen, sie zu vollführen. Möchten wir doch wissen, den Kindern gute Gewohnheiten beizubringen: das ist das beste Mittel, sie die schlechten verlieren zu lassen. —

Wenn das Kind in die Mittelstufe eintritt, fängt sein Wille an, sich zu bilden; es handelt sich nicht mehr darum, nur seine Gewohnheiten zu lenken, es ist jetzt soweit, es zu lehren, seine Freiheit zu gebrauchen. Man wird nicht nur weiter eine freie, aufgeklärte Zucht halten, d. h. eine Zucht, die keine ihrer Anordnungen ohne Rechtfertigung vor dem Geist der Kinder läßt, sondern, wenigstens zu gewissen Momenten und auf gewissen Gebieten der Schultätigkeit, dem „self government“ Platz lassen. Unter Vorbehalt der Einwilligung des Lehrers werden die Schüler dazu berufen werden, durch ein Einverständnis gewisse Einzelheiten ihres gemeinsamen Lebens selbst zu regeln; sie werden diejenigen unter sich erwählen, die beauftragt sein werden, kleine Ämter zu verwalten: die „Gesundheitsoffiziere“, die über die Lüftung und Sauberkeit der Räumlichkeiten wachen sollen, die Würdenträger der Genossenschaften, der schulischen Gegenseitigkeiten, der Turn- und Schützenvereine, der Gesellschaften der Baumfreunde oder der Vogelfreunde, der „Ligen der Güte“, aller der Vereinigungen, die sich in den Schulen mit der Ermächtigung des Lehrers bilden. Ohne daß die Autorität des Lehrers eines seiner Rechte verliere, soll

man die Umstände vervielfachen, wo das Kind Gelegenheit haben wird, eine Entscheidung zu fällen, sei es allein, sei es in Verbindung mit seinen Kameraden; die Erziehung des Einzelwillens und des Gesamtwillens konnte nicht früher beginnen; aber es ist nicht zu früh, sie zu unternehmen. Sie wird fortgesetzt werden, nach demselben Modus, während der beiden Jahre des Oberkursus [185]).“

Nicht zufrieden damit, Moral übungen zu begünstigen, sieht die Volksschule ihre Ehre darin, fast jeden Tag für kurze Augenblicke die Aufmerksamkeit ihrer Schüler auf die Gedanken und die Gefühle zu konzentrieren, die ihr Betragen leiten sollen. Wie soll sich nun dieser Unterricht in der Moral nach Ziel, Stoff und Methode gestalten?

Auf der Vorstufe kann man kaum von einem Unterricht sprechen. Die Lektion, wenn man dieses Wort anwenden kann, soll weder Buch, noch Heft, noch belehrenden Bericht, noch Zusammenfassung zulassen. Der Lehrer beschränkt sich darauf, das Gewissen des Kindes durch Erzählungen zu wecken, die geeignet sind, kleine moralische Probleme zu stellen.

Das Programm der Unterstufe ist nicht lehrhafter als dasjenige der Vorstufe. Das Kind fügt zu den Erzählungen, die ihm sein Lehrer darbot, jetzt, da es lesen kann, diejenigen, die es in seinem Buche findet. Aber die tägliche Viertelstunde, die der Moral gewidmet ist [186]), bleibt viel mehr eine Unterhaltung als eine Lektion, eine „Erhebung“ der Seele zum Ideal hin, eine Ermahnung, gut zu handeln, viel mehr als eine gelehrte Abhandlung über das Gute. Nicht mehr als auf der Vorstufe würden wir hier weder Bücher noch Hefte, weder gelehrte Berichte noch Zusammenfassungen wünschen. Höchstens würde eine „Lebensregel“ am Ende der Unterhaltung aufgeschrieben werden, um die Erinnerung an eine lebhaft gefühlte Rührung festzuhalten, an einen gemeinsam gefaßten Entschluß. Auch müßte man nur lapidare „Maximen“ wählen, die für die Einbildung packend sind und dem Gedächtnis sich aufzwingen, und nicht diese banalen und verwässerten Phrasen, die man zu oft, unter den Namen von „Maximen“, in den Handbüchern zum Gebrauch unserer Schüler findet.

Auf der Mittelstufe nimmt der Moralunterricht einen wenn nicht mehr abstrakten, so doch wenigstens mehr begrifflichen Charakter an. Es handelt sich darum, die Kinder dahin zu führen, daß sie methodisch „über die hauptsächlichen individuellen Tugenden und über die hauptsächlichen Pflichten des sozialen Lebens nachdenken [187])“.

Hier hat der neue Studienplan von 1923 im Vergleich zu dem Programm von 1887 stark gekürzt, vor allem werden ausdrücklich die „Pflichten gegen Gott“ nicht mehr erwähnt. Ist hier Abkürzung nicht

[185]) Instructions du 20 Juin 1923, p. 9—13.

[186]) Man könnte, wenn man es vorzieht, diesen Unterricht in vier Sitzungen von etwa 20 Minuten geben.

[187]) a. a. O. p. 13/14.

vielmehr Änderung? Man könnte sich fragen, „ob die Verfasser des neuen Programmes nicht die Haltung verlassen haben, die von den Gründern in dieser Frage: „Pflichten gegen Gott“ eingenommen wurde. Welches war diese Haltung? Sie bestand darin, dem Lehrer zu empfehlen, bei diesem Gegenstand jede metaphysische Erörterung zu vermeiden. „Die ungeheure Mehrzahl der Kinder kommt zu ihm, indem sie schon einen Religionsunterricht empfängt oder empfangen hat, der sie mit der Idee Gottes als des Urhebers des Weltalls und des Vaters der Menschen vertraut macht.“ Der Lehrer hat also vor diesen Kindern nicht die Existenz Gottes zu beweisen, und er hat sie auch nicht mehr zu beweisen vor den Kindern der Ungläubigen. Andererseits „ist er nicht beauftragt, eigens einen Lehrgang über die Natur und die Attribute Gottes abzuhalten.“ Der Staat hat nicht das Recht, über dieses Problem eine Lösung aufzudrängen. Worauf führt sich also der Unterricht zurück, den der öffentliche Volksschullehrer geben soll? Auf zwei Punkte:

„Zuerst lehrt er sie, den Namen Gottes nicht leichtfertig auszusprechen; er verbindet in ihrem Geist eng mit der Idee der ersten Ursache und des vollkommenen Wesens ein Gefühl der Achtung und der Verehrung, und er gewöhnt jedes von ihnen, diesen Begriff von Gott mit derselben Achtung zu umgeben, selbst dann, wenn er sich ihm unter Formen darbieten würde, die von denen seiner eigenen Religion verschieden sind.

Und dann läßt es sich der Lehrer, ohne sich mit den besonderen Vorschriften in den verschiedenen Glaubensgemeinschaften zu beschäftigen, angelegen sein, das Kind verstehen und fühlen zu lassen, daß die erste Ehrerbietung, die es der Gottheit schuldet, der Gehorsam gegen die Gesetze Gottes ist, so wie sie ihm sein Gewissen und seine Vernunft offenbaren[188]).“ Diese Ratschläge haben nichts von ihrer Weisheit verloren. Wenn unsere Lehrer und Lehrerinnen sie befolgen, so werden sie achtgeben, alles zu vermeiden, was wagen würde, wie eine Verletzung der Neutralität zu erscheinen, und sie werden nicht vergessen, daß in diesen Sachen das öffentliche Gewissen seit vierzig Jahren immer zartfühlender geworden ist. —

Wie das Programm der Mittelstufe ist das der Oberstufe in der Moral sehr kurz. Dennoch ist es vollständiger als das alte. Dieses legte fast nur Gewicht auf die Gesellschaftsmoral. Da die Oberstufe diejenige war, wo man zum ersten Male eine Theorie der Pflichten entwarf, ist diese Überlegung über die Grundsätze noch sehr bescheiden. Es würde außer Frage stehen, Kinder von 12 Jahren einzuladen, zwischen Epikur und Zeno, zwischen Bentham und Kant zu wählen. Aber man wird sich bemühen, die moralischen Begriffe nebeneinander zu stellen, zu zeigen, daß sie sich miteinander verbinden, und daß man, wenn man von gewissen Zentralideen ausgeht, bei ihrem Plan, mehr

[188]) a. a. O. p. 15.

oder weniger klar nach ihrer relativen Wichtigkeit, die verschiedenen Zwecke der menschlichen Tätigkeit bemerken kann: man kann anfangen, in dem Gewissen der Kinder eine vernünftige „Tafel der Werte" aufzustellen. Allmählich, sei es durch Zergliedern des Gewissens, sei es durch Vertiefen der Begriffe der Gerechtigkeit und des Gemeinschaftssinnes, wird man dazu kommen, zu zeigen, daß die moralische Verpflichtung sich dem Menschen wie ein Gesetz seiner individuellen und sozialen Natur aufdrängt; man wird die in der Volksschule unterrichtete Moral auf den solidesten Grundsätzen unserer geistigen Verfassung ruhen lassen [189]).

Dem Moralunterricht ist auf der Oberstufe der Bürgerkundeunterricht angeschlossen. Wenn die Erziehung der Jünglinge organisiert wäre, dann sollte dieser Unterricht in den nachschulischen, obligatorisch gewordenen Lehrgängen erteilt werden. Bis dahin soll dem Kinde auf der Oberstufe, ehe es Wähler wird, genaue Auskunft über den Mechanismus und den Betrieb unserer Einrichtungen gegeben werden, nachdem auf Unter- und Mittelstufe schon bei passenden Gelegenheiten in möglichst konkreter Weise Ausdrücke der Verwaltung und Politik, wie Bürger, Soldat, Gemeinde usw. erklärt worden sind. „Und doch wird es sich weniger darum handeln, das Räderwerk im einzelnen zu beschreiben, als die Grundsätze davon aufzuzeigen. Aus diesem Grunde ist der Bürgerkundeunterricht, anstatt der Geschichte angeschlossen zu bleiben — von der er sich übrigens tatsächlich getrennt hatte — dem Moralunterricht angegliedert worden. Rechte und Pflichten der Bürger, Schulpflicht, Militärpflicht, Steuerpflicht, allgemeines Stimmrecht, wechselseitige Beziehungen der öffentlichen Gewalten, Organisation der Gerechtigkeit, der Unterstützung: alle diese Fragen werfen moralische Probleme auf. Und auf moralischen Ideen, auf Ideen der Gerechtigkeit und des Gemeinschaftssinnes beruhen die demokratischen Einrichtungen. Das Kind lehren, was es wissen muß, um seine Rolle als Bürger zu spielen, das heißt, seine Moralerziehung vervollständigen [190])."

„Charaktere, besser gebildet durch eine weniger abstrakte, aber nicht weniger hohe Erziehung: das erwarten wir von dieser Reform des Volksschulunterrichtes. Könnte er doch dem Lande Arbeiter, Bürger, Menschen geben, die, erfüllt von seinem Ideal, dazu beitragen, sein Blühen und seine Größe wachsen zu lassen." Léon Bérard [191]).

Auch für die „Écoles primaires supérieures", unsere Mittelschulen, schreiben die Programme für den Unterricht, Art. 34, als erstes Fach die „Moral", als zweites „Bürgerkunde und Begriffe der politischen Ökonomie und des gebräuchlichen Rechtes" vor. Der Stoffplan ist dem gehobenen Charakter dieser Schulen angepaßt und verlangt in

[189]) Der Moral- und Bürgerkundeunterricht soll auf der Oberstufe in drei Wochenlektionen von je einer halben Stunde gegeben werden.
[190]) a. a. O. p. 15/16.
[191]) a. a. O. p. 61.

mehr systematischem Aufbau als in der Volksschule eine eingehende Behandlung derselben Pflichtengruppen, wie sie das individuelle Leben, die Familie, die Schule, der Beruf, die Gesellschaft, die Nation, der Staat und die Beziehung der Völker untereinander darbieten [192]). —

2. Hinweise in den Lehrerseminar-Programmen.

Der Moralunterricht in den Volks- und Mittelschulen wird von Lehrern gegeben, die ihre Ausbildung auf Lehrerseminaren, wie bei uns vor Gründung der Pädagogischen Akademien, erhalten. Auch deren Programme geben wichtige Hinweise in bezug auf den Moralunterricht und die Vorbereitung der zukünftigen Lehrer des Moralunterrichtes. — Ein eigentlicher Moralunterricht, wie in den Volksschulen, wird den Seminaristen natürlich nicht erteilt, auch nicht in angepaßter Form. Aber das „Décret organique du 18 janvier 1887", abgeändert durch das Dekret vom 18. August 1920, sagt im Abschnitt über „Unterricht", Art. 82: „Der Unterricht in den Volksschullehrer-Seminaren, sei es für Lehrer oder für Lehrerinnen, umfaßt 1. die allgemeine Moral und die Berufsmoral [193]). Der Lehrplan für Volksschullehrer-Seminare schreibt für das 2. Schuljahr, mit e i n e r Wochenstunde, Begriffe der Soziologie, angewendet auf die Moral und die Erziehung, vor. Es soll über „den Einfluss des sozialen Lebens auf das materielle, geistige und moralische Leben des menschlichen Wesens", über „das soziale Gesetz und das moralische Gesetz", über wirtschaftliche, häusliche, politische Soziologie, die moralischen Wirkungen der Arbeitsteilung, den Gemeinschaftssinn, seinen Einfluß auf die Erziehung, den moralischen Einfluß der Familien-Gesellschaft und die fortschreitende Trennung der religiösen und der politischen Gesellschaft gesprochen werden [194]).

Die Stoffe für das 3. Schuljahr, in einer Wochenstunde, sind: „Allgemeine Prinzipien der Wissenschaft und der Moral, die Methode der Moralwissenschaften, Kritik der Dokumente und Zeugnisse, die Vernunft und die Handlung, Zusammenhänge zwischen Moral und Wissenschaft, das moralische Ideal, befolgte Methoden, um es zu definieren: intuitive, deduktive und induktive Sittlichkeiten; verschiedene Auffassungen des moralischen Ideals: Gehorsam gegenüber einer höheren Autorität, Gehorsam gegenüber dem Gewissen, soziales Interesse; Gerechtigkeit und Gemeinschaftssinn. Der Anreiz des moralischen Ideals und das Gefühl der Verpflichtung; ihre rationale Begründung; die moralische Freiheit, ihre Grade und Grenzen; die moralische und soziale Verantwortlichkeit; die Tugend und das Glück [195])."

---

[192]) Einzelheiten siehe in: Plan d'Études et Programmes des Écoles primaires supérieures, 5 e édition, 1928, p. 19/20, 35/36, 47/48.

[193]) Plan d'Études et Programmes des Écoles normales d'Instituteurs et d'Institutrices, p. 5.

[194]) a. a. O. p. 17—19.

[195]) a. a. O. p. 19/20.

Der Abschnitt „Berufliche Moral und Schulverwaltung“ spricht in Ziffer 3 und 4 von der für den weltlichen Moralunterricht so wichtigen Anweisung über „schulische Neutralität“ und nennt sie „eine Pflicht für den Staat als Erzieher und für den Volksschullehrer als seinen Vertreter“. Dieser Staat soll nichts lehren, was seinen eigenen juristischen und moralischen Prinzipien entgegen sei. Annehmen, Lehrer zu sein, heißt aber, diese Beschränkung in der Freiheit der Meinung annehmen [196]).

Die „Instruktionen bezüglich der Organisation der Cours complémentaires, der Mittelschulen und der Lehrerseminare vom 30. September 1920“ sprechen von der Bedeutung des Volksschullehrerseminares, das in unserer Gesellschaft eine Rolle zu spielen hat, wie keine andere Einrichtung, und von der Berufsmoral. „Wenn die Seminaristen ins dritte Jahr eintreten, haben sie unter verschiedenen Ansichten die meisten Kapitel der praktischen Moral studiert und immer wieder studiert. Sie haben sie nochmals durchgearbeitet, um sie in der Übungsschule zu lehren. Ein einziges bleibt ihnen unbekannt, das Kapitel der Verpflichtungen, die ihnen ihr Beruf auferlegen wird [197]).“—

Vielleicht die größte Neuheit der Programme von 1920 macht die Einführung der Begriffe der „S o z i o l o g i e“ aus. Das Wort „Soziologie“ ist in keinem Programme der anderen Unterrichtsanstalten des Volks- oder höheren Schulwesens ausgesprochen. Die Schüler sollen hier nur unter neuem Gesichtspunkt Fragen sehen lernen, die sie schon bis zum Überdruß haben behandeln hören. Sie sollen nur dabei das Gefühl haben, daß sie fortschreiten. Die Methode soll dabei die jedes wissenschaftlichen Unterrichtes sein. Sie besteht darin, den Schülern wohlbeobachtete und wohlklassifizierte Tatsachen unter die Augen zu stellen; sie besteht darin, sie objektiv darzustellen und unparteiisch selbst sprechen zu lassen. Aber sie beschränkt sich nicht darauf zu beschreiben, sie sucht auch die sozialen Tatsachen zu erklären, indem sie die regelmäßigen Beziehungen aufzeigt, die sie verbinden. Indem die Soziologie ihre Blicke auf alle Gesellschaften, die niedrigsten wie die majestätischsten, die elementarsten wie die differenziertesten, ausbreitet, soll ihr Studium den Seminaristen weite Horizonte eröffnen. Sie ist eine Art vergleichende Geschichte der Gesellschaften, die ihnen ebenso weite Ideen liefern kann, wie das vergleichende Studium lebender Organismen. Die einen werden vielleicht fürchten, daß diese Vergleiche unseren Schülern eine Art moralischen Skeptizismus einflößen, der alles entschuldigt, da die entgegengesetztesten Gebräuche für geheiligt gehalten werden können. Aber dieser Geisteszustand war genau genommen nur in den Zeiten zulässig, wo man zwar die Verschiedenheit der menschlichen Gebräuche kannte, aber nicht die Ursachen ihrer Erscheinung, ihrer Umbildung und ihres

[196]) a. a. O. p. 20.
[197]) a. a. O. p. 74.

Verschwindens, d. h. in den Zeiten, wo die Soziologie noch nicht geboren war. Diese Wissenschaft hat ihre Gesetze wie die anderen Wissenschaften; sie zeigen, daß die Sitten sich nicht nach dem Belieben individueller Launen entwickeln, und daß, obgleich sich alles erklärt, doch nicht alles gleichmäßig gut ist. Das objektive Studium der sozialen Tatsachen führt zu einer Würdigung ihres Wertes, und folglich, weit entfernt davon, zu einer Art Indifferentismus zu führen, mündet sie darin aus, unsere moralischen Praktiken gründlich zu rechtfertigen [198]).

Dem Lehrer soll es freistehen, in welcher Reihenfolge er die Kapitel des Programmes behandeln will. Man ist vollkommen berechtigt zu denken, daß die wirtschaftlichen Erscheinungen nicht am leichtesten zu entwirren seien, und daß man deshalb besser damit anfangen würde, die Familie als Gesellschaft oder die politischen Gesellschaften zu studieren. Und man würde Unrecht tun zu glauben, daß, wenn das offizielle Programm an den Anfang des Kursus die wirtschaftliche Soziologie stellt, es deshalb geschehe, um eine Anhängerschaft zu der Lehre zu geben, die unter dem Namen „geschichtlicher Materialismus" bekannt ist, und nach der die wirtschaftlichen Erscheinungen allen anderen gesellschaftlichen Phänomenen vorangehen und sie bestimmen. Die Wahrheit sieht ganz anders aus: in Anbetracht dessen, daß die natürlichen und künstlichen Gesellschaften dem Menschen dazu dienen, seine Strebungen zu befriedigen, hat man sich bemüht, die Gesellschaften nach der Natur der menschlichen Strebungen einzuteilen, die sie zu befriedigen trachten, und die Ordnung der durchstudierten Gesellschaften ist selbst die Ordnung der menschlichen Bedürfnisse, von den niedrigsten bis zu den edelsten, von den organischen Bedürfnissen bis zu den geistigen Strebungen.

Die letzten Kapitel sind nicht weniger heikel als die ersten. Aber wie sollte man Volksschullehrern und -lehrerinnen, die den modernen Staat vertreten sollen, die sozialen Tatsachen verheimlichen, aus denen die Neutralität des Staates resultiert? Es genügt, nichts zu sagen, was die Gewissen verletzen oder kränken könnte, und in diesen Teil des Studiums wie in die Teile, wo die brennendsten sozialen Fragen berührt werden, alle die Heiterkeit und die Zurückhaltung hineinzubringen, welche die wissenschaftliche Methode auferlegt.

Endlich wird man nicht vergessen, daß die Soziologie wie die Psychologie aus pädagogischen Folgerungen hervorgehen. Der Erzieher bildet nicht für sie selbst, sondern für die Gesellschaft Wesen, die schon dem Einfluß der Gesellschaft unterstanden haben. Seine Aufgabe besteht darin, dadurch, daß er sie erzieht, die Dienste, die sie ihrer sozialen Gruppe erweisen sollen, zum Wachsen zu bringen, und diese Gruppe zu vervollkommnen, indem sie sich selbst vervollkommnen [199])." —

[198]) a. a. O. p. 82.
[199]) a. a. O. p. 83.

Der Unterricht der allgemeinen Prinzipien der Moral bleibt nun eigenste Aufgabe des Direktors. „Er wird Sorge tragen, sich an die großen Systeme zu halten und zu versuchen, viel mehr den Geist und die Prinzipien zum Verständnis zu bringen, als die Formeln und den Buchstaben behalten zu lassen [200])." Dabei bleibt ihm jede Freiheit in der Wahl seiner Entwicklungen und seiner Schlußfolgerungen. „Es ist indessen gewiß, daß der Direktor, der seine Schüler eine Moral lehren soll, ihr Vertrauen und das des Staates verraten würde, wenn er sie eine andere (als die im Programm vorgeschriebene) lehren würde [201])." Es kann wohl die Vorliebe für diesen oder jenen Anblick des Guten hervorgehoben werden, aber es bleibt seine Pflicht, „in seinem moralischen Unterricht die Haltung einzunehmen, die seit Descartes sich jeder menschlichen Wissenschaft aufzwingt [202])". —

In den „Horaires et Programmes de l'Enseignement secondaire", also der höheren Schulen, ist von einem Moral u n t e r r i c h t gar nicht mehr die Rede. Anfangs hatte man bis zum 3. Schuljahr auch hier den Moralunterricht erteilt, aber weil er zu sehr ex cathedra gegeben wurde, hat man ihn ganz abgeschafft, zumal die Zulassung zu den höheren Schulen durch den vorherigen Besuch der zweijährigen Vorschulen und der darauffolgenden zweijährigen Elementar-Abteilung bedingt ist, so daß es sich hier also auch nur um eine Wiederholung handeln könnte. Aber in den Gipfelklassen der höheren Schulen, den „classes de philosophie", wird im Unterricht der Philosophie ein Kapitel auch der Moral gewidmet.

In den „Instructions du 2 septembre 1925" für die Anwendung der Programme der höheren Schulen ist bei der Philosophie von der Moral nicht besonders die Rede; eingangs ist nur gesagt, dass „es gut sei, wenn die Schüler mit einer Methode der Überlegung und einigen allgemeinen Prinzipien des geistigen und moralischen Lebens ausgerüstet seien, die sie in dieser neuen Existenz stützen und aus ihnen Menschen und Bürger mit einem solchen klaren und unabhängigen Urteil machen sollen, wie es unsere demokratische Gesellschaft erfordert [203])". —

3. Der Moralunterricht in der Praxis.

Als Félix Pécaut von seinen Inspektionsreisen 1880 und 1894 die Erkenntnis mit nach Hause gebracht hatte, daß im Moralunterricht die Wirklichkeit noch weit hinter dem Ideal der Theorie zurückgeblieben war, hielt er es doch für das beste, auf dem eingeschlagenen Wege mit dem „hohen und klaren Ziel moralischer und nationaler Erziehung" weiterzugehen.

Entspricht nun die h e u t i g e Praxis im französischen Moralunterricht ganz oder auch nur annähernd der Theorie, die in Form von

[200]) a. a. O. p. 85.
[201/202]) a. a. O. p. 85.
[203]) Instructions du 2 septembre 1925 relatives à l'Application des Programmes de l'Enseignement secondaire dans les Lycées et Collèges. p. 197.

Vorschriften und Zielen in den offiziellen Programmen niedergelegt ist, und die man im Laufe der Jahre durch neue Gesetze und entsprechende Überarbeitungen immer klarer und verständlicher zu machen und für die Anwendung zu erleichtern versucht hat? Ist der Lehrer immer das überzeugendste Beispiel der Sittenlehre? Geht das Dargebotene ihm von Herzen? Werden Andersgläubige wirklich nicht in ihren heiligen innersten Gefühlen verletzt? Wird die Moral schon in der Schule soviel wie möglich in Handlung umgesetzt, sei es bei der Regierung der Klasse durch den Lehrer, sei es durch Selbstregierung der Kinder, und ist eine solche überhaupt vorhanden? Geht der Moralunterricht auf der Vor- und Unterstufe anfangs von Gewohnheiten und konkreten Beispielen aus, um auf der Mittel- und Oberstufe immer begrifflicher und systematischer zu werden? Und werden endlich — als Gesamtziel des Moralunterrichtes — alle Unterrichtszweige der Schule durch ihn verbunden, belebt und veredelt, und wird in jedem Schüler der Mensch, d. h. sein Herz, seine Intelligenz und sein Gewissen entwickelt, kurz: der freie Wille zum Guten hingeneigt?

Es soll versucht werden, diese Fragen auf Grund persönlicher Beobachtungen und Erfahrungen in französischen Schulen zu beantworten [204]).

Von den ganz Kleinen, auf der Vorstufe, kann nicht viel berichtet werden; sie waren — gegen Ende des Schuljahres — schon in Ferienheimen oder sonst auf dem Lande untergebracht. Und in kleinen Landschulen bilden sie keine besondere Stufe. Zum großen Teil trifft das von der Unterstufe zu Sagende auch für sie zu.

Auf der Unterstufe — bei den Kleinen — ist die Praxis des Moralunterrichtes tatsächlich viel Tun. Vor Schulbeginn werden Hände, Gesicht und Kleidung der Schüler vom Lehrer auf Sauberkeit und Reinlichkeit hin geprüft und etwaige Mängel sofort unter Beistand der Hausmannsfrau (concierge) an den vorhandenen Wascheinrichtungen beseitigt. Bei den Kleinen wird noch entschuldigt, die Größeren erhalten Strafarbeiten. Die Prügelstrafe ist selbstverständlich offiziell verboten. Gut ausgestattete Schulen weisen — wenn auch vereinzelt — Bade- und Duscheeinrichtungen auf, die in regel-

[204]) Die folgende Darstellung und Kritik über die Praxis des Moralunterrichtes in französischen Volks- und Mittelschulen beruht auf persönlichen Beobachtungen und Erfahrungen des Verfassers beim Besuch und Hospitieren in mehreren französischen Schulgattungen. Wenn auch das gewonnene Urteil dabei durchaus nicht in allen Einzelheiten verallgemeinert werden darf, da wohl anzunehmen ist, daß die französischen Schulbehörden, in Paris z. B., nur an die besten Schulen der Hauptstadt zum Hospitieren gewiesen haben, so ist bei der Tatsache, daß allen französischen Schulen einheitliche Pläne der Staatsschule Frankreichs zugrunde liegen, doch die Möglichkeit gegeben, auf Grund von etwa 60 Unterrichtsstunden ein annähernd treffendes Urteil zu gewinnen, zumal Unterhaltungen mit Leitern und Lehrern der Schulen im Anschluß an die erlebten Lektionen wertvolle Ergänzungen zu den Darbietungen lieferten.

mäßiger Reihenfolge von sämtlichen Klassen mit Bevorzugung der jüngeren benutzt werden. Gewöhnung durch Handlung ist also hier das erste Mittel dieses Unterrichtes, der ja überhaupt mehr Erziehung zum Wollen als Unterweisung in Kenntnissen sein soll.

Aber auch Selbsterziehung wird angebahnt durch entsprechende Ausstattung des Schulgebäudes. In einer Schule in Paris finden sich an den Wänden der Turnhalle und des Treppenhauses Sprüche, die den Kindern in alltäglicher stummer Mahnung einfache Wahrheiten der guten Sitte predigen, auf die aber auch die Lehrer bei passenden Gelegenheiten hinweisen, um sie im Gedächtnis der Kinder lebendig zu erhalten.

Solche Sprüche der Weisheit sind:

„Die Sauberkeit der Schule ist der Obhut der Schüler anvertraut. (La Propreté de l'École est confiée à la Garde des Élèves.)

„Sei gut, die Güte begreift alles andere in sich!' (Sois bon, la Bonté contient les autres Choses!)

„Raucht nicht in den Schulen, spuckt auch nicht auf den Fußboden, das ist immer unsauber und oft auch gefährlich!" (Dans les locaux scolaires ne fumez pas, ne crachez pas à terre; c'est toujours malpropre et souvent dangereux.)

Sich gut bei Tisch aufführen, das heißt: „Achtung vor sich selbst und vor anderen haben." (Se tenir bien à Table, c'est avoir le Respect de soi-même et des autres.)

„Vergiß nicht Deinesgleichen, wäre er auch undankbar!" (N'oublie pas ton semblable, Fût-il ingrat.)

Hierin zeigen sich schon Anfänge des Bestrebens, eine Atmosphäre zu schaffen, in der üble Gedanken ohnmächtig bleiben, weil ihnen Hemmungen erwachsen, und in der Kräfte stark werden, die über das Gemeine erheben und am Ideal sich aufrichten.

Diese Erziehung und Unterweisung in der „morale pratique', die sich vor allem an das Gefühl wendet und auf Gefühle gründet, wird den Schulprogrammen entsprechend natürlich durch besondere Moralunterrichtsstunden ergänzt und weitergeführt [205]). Die Forderung, dem Anschauungsbedürfnis der Kleinen auf dieser Entwicklungsstufe der Nachahmung entsprechend mit dem Beispielunterricht einzusetzen, wurde erfüllt, wenn mit den Sieben- bis Achtjährigen z. B. die „Macht der Gewohnheit" besprochen und dann an einer passenden Geschichte: „Der Schneider, der seine Kunden bestiehlt" (Le Tailleur qui volait ses Pratiques) [206]) veranschaulicht wurde. Wahrscheinlich wäre der dargebotene Einzelfall für die Kinder noch stärker zu einem Gegenwartserlebnis geworden, wenn der Lehrer die Geschichte nicht aus einem Buche vorgelesen, sondern den Kleinen frei erzählt hätte, wodurch die

[205]) Die erste Viertelstunde jedes Tages soll gleichsam ein moralischer Schulgottesdienst sein. In der Praxis wurde diese Stimmung aber vermißt.

[206]) Aus dem Lehrbuch: Dufresne et Soulisse. Lectures héroiques et Contes, Bibliothèque d'Éducation, Paris, rue de Cluny 15. s. a.

darin enthaltenen sittlichen Wahrheiten von den Kindern zweifellos noch mehr als persönliche Überzeugung des Lehrers empfunden worden wären. Gerade auf dieser Stufe ist ja die Macht der Lehrerpersönlichkeit beinahe alles, wie ja auch nach der Stunde vom Lehrer selbst bekannt wurde: „Le maître enseigne par la suggestion." Als Unterrichtsresultat wurde dann folgende Formulierung gewonnen, sauber an die Tafel geschrieben und von den Kleinen in ihre Hefte eingetragen: „Die Gewohnheit macht alles leicht, das Gute wie das Schlechte. Hüten wir uns, schlechte Gewohnheiten anzunehmen!" Durch eine solche spruchartige Prägung guter Gedanken im Gedächtnis der Kinder werden Hemmungsmittel geschaffen, die sich in späteren Lebenslagen, bei der ursprünglichen Neigung der menschlichen Natur zu schnellem unbesonnenen Handeln, zwischen Einfall und Entschluß schieben und den positiven Kräften des Willensprozesses zur Geltung verhelfen. „Das eigentlich Gefährliche beim Kinde, und leider auch bei vielen Erwachsenen, ist die Überrumpelung des denkenden Willens durch den blinden, der Vernunft durch den Trieb. Die Ausbildung von seelischen Hemmungen, von Zwischen- und Umschaltstationen zwischen Reiz und Handlung, zwischen Einfall und Entschluß, ist darum das Allerwichtigste. Und als solche Hemmungen werden am sichersten gute Gewohnheiten wirken[207])."

Erwähnt muß noch werden, daß schon hier bei den Kleinen jede Erörterung über Gott als Hüter des Sittlichen vermieden wurde. (Aber vom Teufel war die Rede.) Die Autorität ist eben nicht Gott, sondern der Appell an das Gute an sich, an die Würde im Menschen. Sie zwingt sich nicht auf, wie das Dogma, sondern sie erklärt sich durch sich selbst, und sie ist neutral. So gründet sich die theoretische Moral auf den Verstand; vom Beispiel der praktischen Moral als Ausgangspunkt steigt der Mensch auf bis zu seiner Würde. — Von einer Religionsfeindlichkeit kann aber nicht gesprochen werden. —

Auch bei den Themen bzw. Einzelstoffen der Mittelstufe war das Bemühen nicht zu verkennen, die Form so konkret wie möglich zu gestalten, wenn auch die Kinder in diesem Alter schon eine stärkere Vernunft und ein aufgeweckteres Herz besitzen. Dementsprechend lernten die Kinder schon mehr zusammenfassend auswendig und schrieben auch Aufsätze über die einzelnen Abschnitte, über bekannte Sprichwörter usw. Aber alles geht in den Schulen derselben Gattung nach demselben Plan, Unterschiede sind nur durch die Persönlichkeit der Lehrer und Lehrerinnen gegeben. Gerade hier aber liegt der Schwerpunkt für einen erfolgreichen Moralunterricht; fruchtbar ist er nur bei einer geeigneten Lehrerpersönlichkeit. Das zeigte sich deutlich in einer Moralstunde bei Zehn- bis Elfjährigen unter einer allerdings jungen Lehrerpersönlichkeit. Hier wurde nicht vom Leben ausgegangen, sondern fast nur doziert, sogar von „Kategorien" wurde gesprochen.

[207]) Jodl, Das Problem des Moralunterrichtes in der Schule . . . . S. 44.

Das Thema war hier „Das Mitleid", die veranschaulichende Geschichte[208]) wurde auch aus dem Buche vorgelesen, der gewonnene Grundgedanke war: „Das beste der Gefühle ist das Mitleid; es muß sich auf alles erstrecken, was da leidet." Hier fehlte das warme Leben, das Vorsätze zum Guten schafft, es fehlte auch die erste Forderung eines Moralunterrichtes, nämlich daß die moralische Belehrung in „Handlung" ausmünden soll; es fehlte der élan, der innere Schwung, die überzeugende persönliche Stellungnahme. Hier wäre Gelegenheit gewesen, von persönlichen Erlebnissen auszugehen, die das Interesse der Kinder sichern. Am Einzelfall hätte dargelegt werden können, wie man es anzufangen hat, um in der rechten Weise Mitleid zu zeigen, aus nächster Nähe hätte die Praxis des ethischen Handelns gelehrt werden müssen. Die rein deduktive Behandlung nach Einteilungspunkten konnte natürlich nicht das ethische Urteil in zwingender Weise herausfordern und auch nicht zur Selbsterkenntnis führen; denn es fehlte jeglicher Hinweis, darüber nachzudenken, wie man in diesem oder jenem Falle gefehlt hat, und wie das gekommen ist. So war natürlich auch die Gelegenheit verpaßt, daß Erzieher und Zögling sich menschlich nähertraten und zusammenfanden im Bekennen hoher sittlicher Wahrheiten.

Der Leiter der Schule, der in den Gang der Lektion eingriff, um seine Auffassung und Methode des Moralunterrichtes zu zeigen, ließ die Kinder ihre sittlichen Empfindungen, Gedanken und Taten beichten, so daß er wie ein „moralischer Beichtiger" (confesseur moral) wirkte. Allerdings war er auch mitunter kasuistisch, wenn er z. B. die Berechtigung der Notlüge mit den Kindern erörterte und für gewisse Fälle auch anerkannte. — Es zeigte sich eben, daß zu einem rechten Moralunterrichte eine Art „Glauben" gehört, wie man ja auch selbst aussprach, daß jeder gute religiöse Lehrer wohl Moralunterricht geben könne, aber nicht umgekehrt. —

Auf der Oberstufe, bei den Kindern von 10 Jahren bis zur Schulentlassung, oft bis zu 15 und 16 Jahren, wird der Moralunterricht immer lehrhafter und systematischer. Eine große Rolle spielt das Gedächtnis, besonders bei den Mädchen, wo die Behandlung oft am Äußerlichen haften zu bleiben schien. Bei einem Kapitel, wie „Die Höflichkeit" (La Politesse), wurde der Moralunterricht zum reinen Anstandsunterricht, wie überhaupt eine offensichtliche Einstellung auf Nützlichkeit für das alltägliche Leben zu spüren war. Es wurden gute Gewohnheiten des „savoir-vivre" empfohlen, aber es schien, als ob die tiefere Bedeutung nicht recht erfaßt wurde. So wurden zum Thema: „Lebensart, Achtung des Menschen gegenüber dem Menschen — Höflichkeit des Herzens", folgende Fragen und Aufgaben gestellt: „Wie faßt ihr die Höflichkeit in der Familie und in der Sprechweise auf? Wie

---

[208]) Aus dem Lehrbuch: Mr. Bec, Carnet de Morale et d'Éducation, chez Grund et Maquet, Paris, rue Mazarin 9. s. a.

wünscht ihr sie? — Die Lebensart des jungen Mädchens — ein Bild eines jungen Mädchens, so wie ihr eins sein möchtet, zeichnen!" — Anzuerkennen ist hierbei allerdings die Anregung zu sorgfältiger Beobachtung und Berichterstattung. Kenntnis der Wirklichkeit in sich und um sich herum klärt das Wollen und macht die inneren Kräfte zum „gelingenden Tun" frei. Der Erfolg aber ist der vorzüglichste Anreiz zu gewöhnender Ausübung des Sittlichen.

In der Hauptsache jedoch ist der Moralunterricht auf der Oberstufe „Instruction civique", d. h. Bürgerkunde. Dieser andersartige Stoff beeinflußt auch die Methode. Das eigentlich Gefühlsmäßige tritt hinter dem Verstandesmäßigen mehr zurück. Wenn z. B. über die „Steuern" gesprochen wird, so verführt die weite Distanz zwischen Kindesinteresse und rauher Wirklichkeit zu einer deduktiven Methode, die danach strebt, ein möglichst übersichtliches System des Fragenkomplexes zu geben, besonders wenn der Lehrer den „sens d'exactitude" hat. Natürlich werden dabei auch Probleme, wie Berechtigung der direkten und indirekten Steuern, erörtert. Aber ob dabei wirklich soziale Gefühle und gefühlsbetonte feste Vorsätze geweckt werden, stets und rückhaltlos aus Gemeinsinn heraus alle damit verbundenen Bürgerpflichten gern zu erfüllen, muß dahingestellt bleiben. Allerdings darf nicht verkannt werden, daß durch die Behandlung solcher Gebiete, wie Steuerpflicht, Wahlpflicht und Wehrpflicht, mancherlei Vorurteile und falsche Vorstellungen beseitigt werden. Auch werden bei Kindern erste Anfänge für politisches Denken und Verständnis angebahnt. Als wohltuend muß aber der Geist der glühenden Vaterlandsliebe bezeichnet werden, der diesen Teil des Unterrichtes in der Moral und Bürgerkunde beseelt.

In einer zusammenfassenden Kritik muß noch hervorgehoben werden, daß in keiner der Klassen etwas von einer Selbstregierung der Kinder zu spüren war. Es herrschte „eine feine äußerliche Zucht" beim Hinaufgehen in die Klassen, was in einer Mädchenklasse sogar nach dem Takt von Liedern geschah, — ebenso auch beim Verlassen der Räume, — aber die Selbsttätigkeit der Schüler, die heute schon einen wesentlichen Bestandteil des deutschen Schullebens bildet, wurde von den französischen Lehrkräften, obgleich sie in den Programmen klar und deutlich gefordert wird, als nicht geeignet abgelehnt, da, wie man sagte, „das Temperament und die geistige Beweglichkeit der kleinen Franzosen und besonders der kleinen Pariser eher einen Dämpfer als eine Lockerung (!) in dieser Beziehung nötig machte". Daher gab es auch noch soviel Dozieren im Moralunterricht, es wurden Definitionen gegeben, die dann von den Kindern auswendig gelernt werden mußten. Und Worte täuschten über manche Untiefe hinweg. Manchmal entstand sogar der Eindruck, als ob sich der Lehrer vom Stoff seines Monatspensums erdrückt fühlte. Dann ergab sich statt mitreißender Begeisterung natürlich nur reine Gedächtnisarbeit, wie früher auch in so mancher Religionsstunde, — ja der Lehrer fragte einfach nach dem

Buche ab. Wo aber erfreulicherweise vom Leben ausgegangen wurde und kleine Züge des Lebens beobachtet und verwertet wurden, fanden noch zu oft negative Beispiele Verwendung, d. h. man sprach zu lange und zu viel vom Schlechten, das somit leider viel zu viel die Kinderseelen beschäftigen konnte. Wieweit und wie stark endlich das Gesamtziel des Moralunterrichtes — die anderen Unterrichtzweige zu verbinden und zu veredeln — erreicht worden ist, kann nicht beurteilt werden; eine absichtliche und bewußte Pflege einer solchen Art von Konzentration ist nicht bemerkt worden. Allerdings führt der Moralunterricht insofern zu jenem Gesamtziel hin, als mit ihm ein besonderes Unterrichtsfach die verschiedenen sonst zerstreut und zusammenhangslos angebrachten Warnungen und Mahnungen, wie sie andere Schüler im Religions-, Deutsch- und Geschichtsunterricht oder gelegentlich auch zu hören bekommen, hier als organisch verbundene Bestandteile der sittlichen Bildung zusammengefaßt sind. —

Die erste äußere Vorbedingung für einen guten Moralunterricht ist die sorgfältige Vorbereitung jeder einzelnen Stunde durch den Lehrer. Ihr soll neben anderem auch das vorgeschriebene „Carnet de Morale“ (Moralnotizbuch) dienen. Es ist eine vom Lehrer selbst angelegte und dauernd ergänzte Sammlung und Auswahl von Lesestücken, Sprüchen und Sprichwörtern, Gedichten, Aufsatzthemen, Anekdoten, Beispielen und Taten aus dem Leben großer Menschen und aus dem öffentlichen Leben, ja einfacher Ereignisse aus den Tageszeitungen und dem Schulleben. Die Schulinspektoren fragen bei jedem Besuch den Lehrer nach seinem „Carnet de Morale“. Sogar Medaillen und Ehrenzeugnisse werden gelegentlich verteilt, um Lehrer mit gutem Moralnotizbuch zu belohnen [209]).

4. Lehr- und Lernbücher für den Moralunterricht.

Ein weiteres wichtiges Hilfs- und Unterrichtsmittel sind dann die Morallehrbücher. Jules Ferry sagt allerdings 1882: „Das Ideal des Unterrichtes wäre, daß er ganz ohne Bücher gegeben würde. Unnötig ist es, solche Lehrbücher den Schülern in die Hand zu geben; auch die älteren Schüler sollen keine haben; denn es ist zu befürchten, daß die Kinder, die sich aus einem Buche auf die Moralunterrichtstunde vorzubereiten haben, dies in der gleichen Weise tun wie bei einer Grammatik- oder Rechenstunde.“ Die Praxis ist aber Ferry nicht gefolgt. Schon vor Einführung des Moralunterrichtes durch die Schulgesetzgebung der Dritten Republik wurde von der Philosophie her der Versuch gemacht, kurzgefaßte und gemeinverständliche Darstellungen der Sittenlehre für den Schulunterricht zu schaffen. So legte Renouvier in dem „Petit Traité de Morale (à l'usage des écoles primaires laïques)“ das Wesentliche seiner Anschauungen über Ethik nieder. Da aber die Schulen, für die sie gedacht waren, noch gar nicht bestanden, so waren

[209]) Nach Moulet, a. a. O. S. 14/15.

solche tastenden Versuche für den Gebrauch in der Volksschule durchaus ungeeignet. Sie waren zu schwer, noch viel zu undurchsichtig, zu stark belastet mit dem Gewicht philosophischen Denkens. Erst das tatsächliche Bedürfnis weckte die Geister, die der Theorie in lebendiger Wechselwirkung mit der Praxis allmählich immer mehr innere Sicherheit und logische Klarheit gaben. Bald nach Einführung des neuen Lehrfaches erschien in kurzer Zeit eine Anzahl solcher Handbücher für den „Enseignement moral et civique“ [210]).

Dabei hatten die Verfasser folgende Schwierigkeiten zu überwinden: der für kindliche Köpfe und Herzen schwierige Stoff war in eine dem Entwicklungsalter der Schüler faßliche und verständliche Form zu bringen, ferner waren Stoff und Methode vorgeschrieben, und vor allem war der Gegenstand für die Lehrer ein neues Gebiet. Dazu wünschte der Unterrichtsminister in der Instruktion vom 17. November 1883: es solle nicht eine Art neuer Katechismen geliefert werden, und: das Buch darf sich nicht zwischen Lehrer und Schüler stellen, es soll Ratgeber und Führer des Lehrers, dieser selbst Ratgeber und Führer des Schülers sein. —

Trotz dieser Stellungnahme des Unterrichtsministers halten diese Lehrbücher in der äußeren Form an dem im christlichen Religionsunterricht erprobten Vorbild des Katechismus mehr oder weniger fest. Dadurch bieten sich die in den Schulprogrammen vorgeschriebenen Stoffe in klarer Übersichtlichkeit dar, so daß sie sich dem Gedächtnis der Kinder gut einprägen können und gleichzeitig dem Lehrer die Freiheit geben, sie in seiner Weise und mit seinen Mitteln lebendig auszugestalten. Diese Handbücher, die der in den Programmen niedergelegten Theorie natürlich noch viel näherstehen als die von der mehr oder weniger geeigneten Lehrerpersönlichkeit abhängige Praxis in den Moralunterrichtsstunden, können darum in ihrer Darstellung einen i d e a l e n Moralunterricht recht deutlich veranschaulichen. Sie gehen vom konkreten Erlebnis aus und verbinden damit geschickt die Anleitung zur Bildung sittlicher Begriffe. „Das Sittliche wird entwickelt aus den Beziehungen des Kindes zu den sich allmählich erweiternden Lebenskreisen der Familie, der Schule, der Freunde, der bürgerlichen Gesellschaft, des Staates und des Vaterlandes. Erst wenn die Anknüpfung der sittlichen Pflicht an die höchsten Lebenseinheiten erreicht ist, läßt man auf der oberen Stufe die Gesichtspunkte einer Persönlichkeitsethik mehr in den Vordergrund treten [211]).“ Eins können diese Lehrbücher natürlich nicht geben und übermitteln: die Kraftquelle gefühlsmäßiger Ergriffenheit, die einen ethischen Unterricht befruchten muß. wenn er charakterbildend wirken soll, sie muß aus der Seele der Lehrerpersönlichkeit in den Unterricht einströmen. —

---

[210]) Die ersten Morallehrbücher von Paul Bert, Steeg und Compayré wurden auf den Index gesetzt, die von Compayré sogar verbrannt.

[211]) Jodl, Ethik und Moralpädagogik, S. 99.

Im Jahre 1889 waren schon mehr als 180 solcher Morallehrbücher im Gebrauch. Die Methode ist die von Pestalozzi, die Gedanken und Grundsätze sind die von Kant. Damit ist die moralische Pflichtenlehre in rationalistischer Auffassung zum eigentlichen Inhalt des französischen Moralunterrichtes gemacht worden. Mit wirklich sittlichem Ernst wird das hohe Ziel der Sittlichkeit, die Würde des Menschen, den Kindern vor die Augen gestellt. Besonderer Wert wird dabei auf die Darstellung der sozialen Tugenden gelegt. Die Moralbücher wollen eben helfen, gute Menschen zu bilden, damit sie gute Bürger und damit gute Republikaner werden. Fast immer wird betont, daß erst die Republik den Moralunterricht eingeführt hat. Am erfreulichsten könnte der glühende Patriotismus wirken, der sich durch die Lehrbücher hindurchzieht, wenn er nicht so übertrieben wäre. Viele Moralbücher der ersten Zeit waren unmoralisch genug, einen wilden Chauvinismus zu predigen. Selbst Franzosen geben zu, daß in den ersten Jahrzehnten nach 1870 die meisten Bücher durch eine verkehrte Unterweisung über die Pflichten gegen das Vaterland den Zielen eines wahrhaften Moralunterrichtes entgegenarbeiteten. In den neuen Lehr- und Lernbüchern der Moral ist aber der Weg des Friedens beschritten worden, wozu nicht zuletzt wohl der Druck der jungen Generation unter der Lehrerschaft selbst beigetragen hat [212]). Als Kuriosum sei erwähnt, daß unter Führung von G. Hervé sich eine grundsätzliche Bekämpfung dieses Patriotismus hervorgetan hat; neben dem Ruf: „Morale sans Dieu“ erhebt sich von dieser Seite der andere: „Morale sans patrie [213])“.

Die Titel der Handbücher, die in den letzten Jahren bis 1930 in den Pariser Volks- und Mittelschulen empfohlen und gebraucht und die den Schülern auch umsonst auf Kosten der Stadt Paris geliefert werden, sind am besten aus der „Liste des Articles de Papeterie, Objets classiques, Livres et Atlas“ zu ersehen, die die Pariser Schulverwaltung den Schulleitungen zustellt. (Catalogue von 1926 mit Ergänzungen 27, 28, 29 und 30.) Unter dem Titel „Éducation morale“ und „Instruction civique“ findet sich dort eine reiche Auswahl von Lern- und Lesebüchern für die Kinder, sowie von Lehrbüchern für die Hand des Lehrers.

Als am meisten bekannt und am weitesten verbreitet gelten wohl allgemein die Bücher von Gabriel Compayré und Louis Boyer.

---

[212]) Ein junger Dorflehrer in der Bretagne bezeichnete auf Befragen hin sein Lehr- und Lesebuch für die Kinder als gut und durchaus brauchbar, bis auf die letzten 8—10 Seiten, die vom Weltkrieg handelten und Geschichten mit kriegerischen Heldentaten französischer Offiziere und Soldaten enthielten. „Diese Seiten müßte man herausreißen“, meinte er, „und wir Lehrer fordern auch vom Verlag, daß in Zukunft diese Seiten wegbleiben, sonst werden wir uns gegen die weitere Verwendung dieses Lehrbuches sträuben.“ (19. 7. 1929.)

[213]) Der Surveillant général einer École technique (Berufsschule) sagte von seinem Moralunterricht ausdrücklich, daß dieser „weltlich, soziologisch — fast sozialistisch — und pazifistisch sein“ wolle. (11. 7. 1929.)

Compayré ist eine anerkannte Autorität auf dem Gebiete des Moralunterrichtes und der Bürgerkunde. Schon vor der amtlichen Einführung der neuen Schulfächer hat er als Professor der Philosophie an der Fakultät in Toulouse seine „Grundzüge der bürgerlichen und moralischen Erziehung' herausgegeben, und später als Akademiedirektor in Poitiers, dann in Lyon und als Mitglied des „Institut des France" hat er viel auf dem Gebiete der Psychologie und Pädagogik geschrieben.

Sein Buch „Éléments d'Instruction morale et civique, chez Paul Delaplane, 119ième édition, Paris" s. a., sowie „Le Livre de Morale des écoles primaires et des cours d'adultes, chez A. Fournaut, 112ième édition, 1904" von Louis Boyer, Bezirksschulinspektor, sind von Stadtpfarrer Martin Ott und von dem französischen Seminarlehrer Alfred Moulet in deren Abhandlungen über den französischen Moralunterricht eingehend kritisiert worden.

Hier sollen kurz zwei Moralbücher besprochen werden, von denen das eine „Leçons de Morale" Lehrproben in breiterer Ausführung enthält, während das andere, „Résumés des Leçons de Morale et d'Instruction civique", einen knappen Abriß des Stoffes und der Ergebnisse seiner Lehrproben bringt.

Die „Leçons de Morale à l'usage de l'Enseignement primaire" sind von Ferdinand Buisson, dem Altmeister des französischen Moralunterrichtes. Das Buch ist bei Hachette, Paris 1926, verlegt und wird auch in der offiziellen Liste der Lehrbücher der Stadt Paris geführt (Nr. 3910)[214]). Nach den eigenen Worten Buissons in der Vorrede will er den Lehrern „die Gelegenheit und den Stoff zu zahlreichen Unterhaltungen mit den Schülern" liefern. Die Kinder aber soll das Buch veranlassen, „ihren Eltern alles zu wiederholen, was ihnen gesagt werden wird", damit die Eltern die Moral kennenlernen, die darin gelehrt wird. Als Bestes aber will das Büchlein Urteile der Kinder über ihre eigenen Handlungen anregen, die als Quelle ihr eigenes Gewissen haben. „Das Gewissen ist ein unfehlbarer Führer, den jeder in sich selber hat. Es ist wie eine innere Stimme, die niemand hört als ihr selbst. Aber wenn ihr sie hört, wenn ihr ihr gehorcht, dann seid ihr sicher, immer eure Pflicht zu tun[215])."

Das Büchlein enthält 40 Lehrproben, wohl den 40 Schulwochen entsprechend. Der Stoff ist in 7 große Abschnitte gegliedert: 1. Die moralische Tat. 2. Erziehung des Körpers. 3. Erziehung des Geistes. 4. Erziehung des Herzens. 5. Erziehung des Charakters. 6. Soziale Erziehung. 7. Bürgerliche Erziehung. — Also kommen auf den Abschnitt 4 bis 8 Lehrproben. Die einzelnen Lehrproben sind, je nachdem es die Schwierigkeit der Stoffe und der Probleme erfordert, in Unterabteilungen für die Unter-, Mittel- und Oberstufe gegliedert und beginnen entweder mit Lehrgesprächen zwischen Lehrern und Schülern

[214]) Es wurde auf Grund einer persönlichen Unterredung mit dem 86-jährigen Buisson dem Verfasser nach Deutschland nachgeschickt.

[215]) Buisson, Leçons de Morale, Préface, p. 1—2.

oder mit Beispielerzählungen, an die sich Lehrgespräche knüpfen. Dann folgt eine kurze Zusammenfassung der Hauptgedanken als „Résumés", auf die ein Gedicht oder ein oder mehrere Lesestücke folgen, welche die gewonnenen sittlichen Wahrheiten veranschaulichen sollen. Endlich schließen die Lehrproben mit „Maximes de la Semaine" ab, und zwar mit je fünf, für jeden Schultag eine, da ja der Donnerstag in der französischen Staatsschule unterrichtsfrei ist. Mitunter ist noch eine kleine Fragensammlung über den durchgenommenen Stoff angeschlossen, die bisweilen die Lesestücke ersetzt und aus der wohl dann auch Aufsatzthemen gewählt werden können.

Daß die Lehrproben in erster Linie für die Hand des Lehrers bestimmt sind, zeigen die methodischen Anweisungen, die Buisson innerhalb des Textes in Klammern und Schrägschrift gibt, und durch die er verhindern will, daß der Lehrer zum moralisierenden Geschichtenerzähler wird und in trockener Weise Moral doziert. Immer wieder ermahnt er den Lehrer, die Kinder zur Mitarbeit heranzuziehen, sie zum Fragenstellen anzuregen, sie erzählen zu lassen, ihre Antworten zu verwerten, ihre falschen Anschauungen verständnisvoll richtigzustellen und sie dahin zu bringen, in sich selber zu lesen.

Als Beispiel sei der Gang der 16. Lehrprobe kurz wiedergegeben. Ihr Thema ist: „Hast du Abscheu vor der Lüge?"

Auf ein Lehrgespräch, das dem Fassungsvermögen aller drei Schulstufen entspricht, folgt ein zweites Lehrgespräch, für die Oberstufe, in dem besonders vor den kleinen, unbedeutenden Lügen gewarnt wird. Dann folgt die „Geschichte einer kleinen Axt", jene bekannte Erzählung aus der Jugend George Washingtons. Sie schließt hier mit der Aufforderung an die Schüler, heute den Entschluß zu fassen, „niemals zu lügen!' Als „Résumés" werden folgende Wahrheiten in stärkerem Druck gegeben:

1. Die menschliche Gesellschaft beruht auf dem gegenseitigen Vertrauen auf das Wort der Menschen: lügen heißt: die Gesellschaft verraten.
2. Jede Lüge ist ein Akt sittlicher Feigheit.
3. Man muß niemals lügen, unter keinem Vorwande, koste es, was es wolle.

Als Lesestück ist aus den „Lectures morales" von Marc Fromont gewählt „Der lügenhafte Schüler", an dem gezeigt wird, wie ein Prahlhans und Großsprecher, der anfangs nur aus Eitelkeit log, schließlich zum Lügner aus Feigheit wurde.

Die Lebensregeln (Maximes) der Woche lauten:

1. In Wahrheit ist das Lügen ein verfluchtes Laster; nur durch das Wort sind wir Menschen und sind einander verpflichtet. (Montaigne.)
2. Das Tier lügt nicht. Ein einziges Wesen auf der Erde lügt, das ist der Mensch. (Edgar Quinet.)

3. Nicht lügen: das ist eine sehr große Kraft. (Payot.)
4. Sei aufrichtig gegen dich selbst, und ebenso notwendig wie die Nacht dem Tage folgt, wirst du gegen die anderen aufrichtig sein. (Shakespeare.)
5. Lüge: unter allen Lastern finde ich keins, das soviel Feigheit und Niedrigkeit des Herzens bezeugt. (Montaigne.)

In Buissons „Leçons de Morale" ist der französischen Lehrerschaft für den Moralunterricht ein Hilfsmittel in die Hand gegeben, das mit feinem Verständnis für die Schwierigkeiten eines Unterrichtsfaches, in dem die Lehrerpersönlichkeit beinahe alles ist, diese Lehrerpersönlichkeit in ihrem Tun soweit wie möglich zur Geltung bringen will und ihr in tiefer Erkenntnis der Kindesseele passende Stoffe und methodische Winke zu einer fruchtbaren Gestaltung bietet, so daß bei rechtem Gebrauch des Büchleins die Wirklichkeit im Klassenzimmer dem theoretischen Ideal der Programme recht nahekommen kann. —

Knapper und rein stofflich gehalten sind die „Résumés des Leçons de Morale et d'Instruction civique à l'École primaire" für Mittel- und Oberstufe von S. A. Nonus et P. C.[216]). Dem Titel entsprechend gibt das Heftchen kurze Zusammenfassungen der Hauptgedanken und Haupttatsachen aus den einzelnen Kapiteln der Moral und der Bürgerkunde. Interessant ist die Würdigung, die der Herr Inspecteur d'Académie de la Somme am Eingang den „Résumés" zuteil werden läßt, die er als weitgehend, klar und scharf genug erachtet, unter der ausdrücklichen Bedingung, daß der Lehrer sie mündlich ergänzt, erklärt, lebendig macht und durch Beispiele veranschaulicht. „Mit diesem Werke kann man, glaube ich, davon Abstand nehmen, selber „Übersichten" zu machen und sie den Schülern zum Abschreiben zu geben; man schreibt heute zuviel in allen Schulen . . ., warum soll man damit Zeit verlieren, das zu schreiben, was man in den guten Büchern findet, die man bei der Hand hat[217])?" — Mit solcher Ansicht scheint allerdings dem oben erwähnten „Carnet de Morale" seine Wichtigkeit genommen zu sein.

Die „Résumés" von Nonus sind nach Monaten eingeteilt, auch äußerlich schon; sie beginnen mit dem „Programme du mois d'Octobre", dem Anfangsmonat des französischen Schuljahres, und verteilen erst für die „Moral" den Stoff auf die einzelnen Monate bis Juni, wobei der Juli dann für die allgemeine Rückschau (révision) vorbehalten bleibt, darauf folgt die entsprechende Monatseinteilung für die „Bürgerkunde".

Die einzelnen Monatsprogramme bringen in den Unterabteilungen nach den „Übersichten" des Stoffes entweder „Entschließungen" (résolutions) oder „Lebensregeln" (maximes) oder „Betrachtungen" (réflexions) oder „Gedanken" (pensées) oder „Sprichwörter" (proverbes), alles in knapper Form von Sinnsprüchen.

---

[216]) Verlegt bei Poiré-Choquet, éditeur, Amiens, Librairie centrale de Picardie. 14ième édition. s. a.

[217]) Nonus, a. a. O. p. 2.

Von Zeit zu Zeit sind kurze Abschnitte mit passenden Aufsatzthemen aus den bisher bearbeiteten Stoffen eingeschoben, z. B. bei der „Moral“: „Wie habt ihr euch gegenüber Greisen im allgemeinen und gegenüber euren Großeltern im besonderen zu benehmen?“ oder „Was denkt ihr über Glücks- und Geldspiele?“

Den „Résumés des Leçons de Morale“ ist noch ein kurzes Kapitel mit „Regeln der Höflichkeit für die Kinder“ angeschlossen. —

In dem Teil über Moral zeigt z. B. der Monat Oktober folgendes Programm:

1. Der freie Wille. Das Gewissen. Die Pflicht. Gegenstand und Ziel der Moral.
2. Die Familie von ehemals.
3. Die Familie von heute.
4. Pflichten der Kinder gegenüber ihren Eltern. Liebe, Achtung.
5. Gehorsam.
6. Dankbarkeit und Unterstützung.
7. Die Großeltern.
8. Rückschau (Révision).

Dann kommen für jede Unterabteilung als Erstes die „Résumés“, z. B. zu 1: „Das Sittengesetz oder die Pflicht ist die jedem Menschen durch sein Gewissen auferlegte Verpflichtung, das zu tun, was gut ist, und das zu meiden, was böse ist.“

Nun folgen die „Entschließungen“, z. B. „Ich werde niemals zögern, der Stimme meines Gewissens zu gehorchen“; endlich die „Lebensregeln“, z. B. „Tue, was du sollst, komme, was mag.“ „Ein gut Gewissen ist ein sanftes Ruhekissen.“ —

In anderen Unterabteilungen finden sich „Betrachtungen“ z. B. „Das Kind kann nicht allein, nicht ohne Familie leben“, oder „Gedanken“, z. B.: „Das Vater- und Mutterherz ist immer zum Opfer bereit“, oder „Sentenzen“ aus dem „Code civil“: „Das Kind schuldet in jedem Alter Vater und Mutter Ehre und Achtung.“

Die „Bürgerkunde“ (Instruction civique) zeigt z. B. als Programm des Monats Oktober:

1. Frankreich vor 1789. Die absolute Macht.
2. Das heutige Frankreich. Die Grundsätze von 1789.
3. Der französische Bürger.
4. Die Pflichten und Rechte des Bürgers.
5. Die Erklärung der Menschenrechte.

Außer den „Résumés“, wie z. B. zu 3: „Vor 1789 gab es in Frankreich nur Untertanen, die Revolution hat daraus Bürger gemacht“, gibt es hier weder „Entschließungen“ noch „Betrachtungen“, weder „Gedanken“ noch „Sprichwörter“, wie bei dem Teile „Morale“, sondern nur, wie dort, Aufsatzthemen, z. B. „Rechtfertigt diesen Gedanken von Montesquieu: Die Republik ist die Regierung der Tugend“, oder „Erklärt einem jüngeren Bruder, wie Gesetze entstehen“. —

Nicht unerwähnt darf bleiben, daß das Heftchen von 80 Seiten mit etwa 13 Gravüren ausgestattet ist. Die Reproduktionen guter Bilder, wie: „Pro Patria Ludus“ von Puvis de Chavannes, sollen dazu beitragen, den künstlerischen Geschmack der Kinder zu entwickeln, sei es durch Unterhaltungen darüber zwischen Lehrer und Schülern, sei es durch Aufsätze über die Darstellungen. Abbildungen vom Rathaus, dem Abgeordnetenhaus u. a. geben eine Veranschaulichung von Stoffen der Bürgerkunde. Dem Lehrzwecke wollen auch die kurzen „Erklärungen“ dienen, die jedem Bild unten beigegeben sind. —

In diesem „Abriß“ von Nonus steckt eine Menge von positivem Wissen in Form von Tatsachenangaben und Definitionen, so daß dem Lehrer das Nachschlagen von Einzelheiten und die eigene Formulierung von Begriffen und damit viel Zeit erspart wird. Den Kindern aber wird der wünschenswert erscheinende Gedächtnisstoff in knapper Form geboten, wie es ja auch der Bericht der Spezialkommission von Paris anerkennt: „Das ist ganze, wohlgelungene und praktische Arbeit, die für Lehrer und Schüler eine große Zeitersparnis erlaubt[218]).“

So zeigen Programme und Unterrichtsbetrieb, Methoden und Lehrbücher, Theorie und Praxis das Bestreben, dem Ideal eines weltlichen Moralunterrichtes möglichst nahezukommen. —

V.
Kritische Stellungnahme zum Moralunterricht in Frankreich.

Zum Schluß drängt sich vom pädagogischen Standpunkt aus die Frage auf: Ist ein solcher Moralunterricht wirklich fruchtbar? Ja, kann er überhaupt erfolgreich sein und das von ihm erstrebte Ziel, den freien Willen des Kindes zum Guten hinzulenken, tatsächlich erreichen?

1. Gefahren eines Moralunterrichtes und Grenzen seiner Erfolgsmöglichkeiten.

Es darf nicht verkannt werden, daß der Moralunterricht Gefahren in sich bergen kann, und daß seinem Erfolge gewisse Grenzen gezogen sind. Bei der Darstellung seiner Theorie und Praxis ist an geeigneter Stelle auch schon im einzelnen darauf hingewiesen worden. Gefahrenquellen können Lehrerpersönlichkeit, Unterrichtsmethode und Milieu der Kinder außerhalb der Schule werden.

Wenn die Lehrperson nicht selbst ein durch und durch sittlicher Mensch ist, der schon kraft seines Seins durch eigenes, alltägliches Vorbild erzieht, wenn sie nur doziert und nicht mit warmer, innerer Überzeugung die sittlichen Wahrheiten gleichsam aus den Kindern herausholt, sondern nur an sie heranträgt, dann werden ihre Bestrebungen bloß an der Oberfläche der Kindesnatur haften bleiben und nicht bis in jene Seelengebiete vordringen, in denen die Antriebe zu moralischer

[218]) Nonus, a. a. O. p. 2.

Gesinnung und Handlung wohnen. Wo das Gefühl des Lehrers nicht mitschwingt, wird der Moralunterricht nicht über profanes Wissen erheben; denn hier handelt es sich um Werte und nicht um Sachen. Ohne dieses Mitschwingen ist aber auch mancher andere Unterricht minderwertig. Bei solchem Mangel entsteht die Gefahr, daß auch die Kinder mit dem bloßen Reden über eigene Pflichten und die Handlungen anderer, dem Moralisieren, der Sittlichkeit schon Genüge getan zu haben glauben, ja weiter, daß ihr oberflächliches Urteilen zu einem lieblosen Aburteilen wird. Weit entfernt davon, die Kinder zu Gewissensurteilen zu führen, bei denen die innere Anteilnahme zum Motiv eigenen sittlichen Tuns werden kann, kommt es dabei nicht einmal zu eigentlich sittlichen Urteilen, die frei von jeder Verkleinerungssucht sind. Außerdem stumpft ein solcher Unterrichtsbetrieb, der meist auch mit übermäßiger Gedächtnisbelastung arbeitet, die Kinder in ihrem moralischen Feingefühl ab, so daß eine stetig wachsende Gleichgültigkeit und Interesselosigkeit ihre Willensenergien für das moralische Gebiet allmählich abtötet und die wahre Quelle aller Sittlichkeit in der einzelnen Menschenbrust, die Stimme des Gewissens, verschüttet und zum Schweigen bringt. Dann wird meistens nur noch der Verstand als Diener des eigenen Vorteils sprechen, so daß sittliche Heuchelei oder eine Kasuistik, ähnlich der des 17. Jahrhunderts, sich als unerfreuliche Resultate des Moralunterrichtes zeigen können. Nicht zuletzt kann auch noch eine große Schwierigkeit aus dem Gegensatz zwischen der Morallehre der Schule und einem andersgerichteten Familienleben der Kinder daheim erwachsen.

Sind das aber alles Folgen, die notwendig in dem Wesen des Moralunterrichtes begründet liegen, oder sind nur ungeeignete Menschen und Verhältnisse und eine falsche Handhabung deren Ursache?

Diese Fragen stellen heißt schon sie beantworten. Wenn der rechte Lehrer in seinem Moralunterrichte die rechten Wege geht, und wenn möglichst günstige Verhältnisse innerhalb und außerhalb der Schule geschaffen werden, so können die gekennzeichneten Gefahren wohl vermieden werden.

So bliebe denn noch zu untersuchen übrig, welche Grenzen dem Moralunterricht in seinen Erfolgsmöglichkeiten gezogen sind. Denn die Möglichkeit eines Erfolges an sich kann heute wohl kaum noch angezweifelt werden, wo der Moralunterricht in Tausenden und Abertausenden von Schulen eingeführt ist. In Japan ist er von jeher in allen Schulen obligatorisch und Religionsunterricht etwas gänzlich Unbekanntes. Und abgesehen von Frankreich besitzen in England und Italien, Amerika und in der Schweiz zahlreiche Schulen Moralunterricht [219]).

---

[219]) Näheres hierüber kann bei Höft, „Der heutige Stand des konfessionslosen ethischen Jugendunterrichtes in den Kulturländern nachgelesen werden.

In der Einleitung zu seiner „Moral Instruction and Training in Schools", Report of an International Inquiry, dem Bericht einer internationalen Untersuchung, sagt Sadler: „Es herrscht unter erfahrenen Lehrern allgemeine Übereinstimmung, daß direkter Moralunterricht, wenn er zur rechten Zeit und auf die rechte Weise gegeben wird, ein wertvolles Element in der sittlichen Erziehung ist [220])."

Wer einen weltlichen Moralunterricht nicht für fruchtbar hält, dürfte auch von einem Religionsunterricht nicht zuviel erwarten; denn was in einem guten Religionsunterricht das Wesen des Kindes „weitet und bereichert, ist gerade das Rein-Menschliche im Alten wie im Neuen Testament, die Person Jesu in ihrem großen Lebensernst und ihrer Schlichtheit, also gerade das Ethische" [221]), wobei aber dort das Dogmatische sich lastend anhängt und erschwerend wirkt, zumal es durch andere Unterrichtsfächer, wie Geschichte und Naturkunde, bei geistig geweckten Kindern starken Belastungsproben ausgesetzt ist.

Aber dennoch ist der Satz: „Moral ist nicht lehrbar", ebenso alt wie richtig. Und das Richtige daran soll auch einfach zugestanden werden, nämlich: daß Willensentschlüsse und persönliche Gemütserlebnisse nicht so gelehrt und unterrichtet werden können, wie Kenntnisse und Fertigkeiten.

Jeder „Unterricht" wendet sich seinem Wesen nach an den Verstand oder an die Geschicklichkeit. „Moral" aber nimmt den ganzen Menschen in Anspruch, seinen Intellekt, sein Gefühl und seinen Willen. Nun ist es aber doch auf anderen Gebieten möglich, die Erfahrungen und Errungenschaften früherer Generationen den nachfolgenden Geschlechtern durch Unterweisung zugute kommen zu lassen. Weshalb sollte denn in der Moral jeder von vorn anfangen?

Dabei muß vorerst einmal klargestellt werden, daß die deutsche Bezeichnung „Moral u n t e r r i c h t" zu falschen Anschauungen über das Problem, wie es in Frankreich gesehen wird, Anlaß geben kann. Denn bei den Ausführungen über Moralunterricht wechseln die Bezeichnungen „enseignement" mit „éducation" und „instruction" dauernd ab, wie aus den Programmen klar ersichtlich ist, so daß die französische Schule hierbei nicht an bloße Belehrung denkt, sondern an Unterweisung, Bildung und Erziehung. Es ist dabei soviel vom Umsetzen in Handeln durch Übung und Gewöhnung die Rede. Wenn Kerschensteiner z. B. sagt: „Der ganze sogenannte Moralunterricht steht . . . völlig in der Luft, wenn nicht vorher der sittliche Wert irgendwie erlebt worden ist. Aber Werte und vor allem die sittlichen Werte werden nur im Handeln erlebt" [222]), so trifft er damit den französischen Moralunterricht nicht. Denn das gerade, was er (mit seiner Theorie der Bildung) erreichen will, haben alle die Verfechter und Schöpfer des französischen Moralunterrichtes, die Ferry, Pécaut und Buisson gewollt, und das wollen und

[220]) Sadler, a. a. O., Introd. I, p. XLIII.
[221]) Jodl, Das Problem des Moralunterrichtes . . . S. 10.
[222]) Kerschensteiner, Theorie der Bildung, S. 65.

sagen die Schulprogramme ganz klar und deutlich noch heute: nicht Vermittlung von Wissen und Kenntnissen, sondern Erzeugen von Gewohnheiten und Wollen, nicht Urteilskraft, sondern Herz, nicht Vernunftgründe und Zergliederung des moralischen Aktes, sondern Hervorrufen des sittlichen Tuns und eine Lebensgewohnheit daraus machen, kurz: den freien Willen zum Guten hinneigen! Also auch sie suchen den „Weg vom Zentrum des Ichs zu seiner Peripherie“ [223])! Damit aber zeigt sich das Problem des Moralunterrichtes als ein Problem der W i l l e n s bildung.

2. Willensbildung als Hauptproblem des Moralunterrichtes.

„Zu allen Zeiten sind drei Wege der Willenbildung — die sich in der Praxis des Lebens natürlich meist miteinander kombinieren — versucht worden [224])“, „der erste geht von der Einsicht in das richtige Verhalten aus, im sittlichen Leben von der Vermehrung der sittlichen Einsicht; der zweite geht vom Gefühl aus; wir können auf das Gemütsleben des handelnden Menschen einwirken, durch Suggestion, Ermahnung, Beispiel, Lob und Tadel sein Gefühl zu erschüttern suchen, um dadurch intensives und anhaltendes Wollen eines Zieles zu erreichen. Der dritte sucht unmittelbar den Willen selbst zu bilden, wozu direkte Herbeiführung und Einübung der gewünschten Handlung das einzige Mittel ist [225]).“ Der Intellektualismus und besonders Herbart legt den Hauptwert auf die Bildung des Willens vom „Gedankenkreise“ und von „Gesinnungsstoffen“ aus. Die religiösen Gemeinschaften suchen entsprechend ihrer emotionalen Grundansicht vom Seelenleben in den Gefühlen die eigentlichen Triebfedern alles Entwicklungsfortschrittes und alles Handelns. Der dritte Weg wurde schon von Aristoteles in seiner Bedeutung erkannt: hier liegt der Nachdruck bei der Bildung der ethischen Tugenden auf dem Moment der Übung und Gewöhnung.

Jeder dieser drei Wege hat seine Schwächen. Die Einsicht garantiert nie, daß der Mensch auch seiner Einsicht gemäß handelt; das Gefühl verbürgt nicht die Dauer und den Bestand einer sittlichen Handlungsweise, ja dauernde Beeinflussung des Willens vom Gefühl aus kann zur Abstumpfung führen, — und für unmittelbare Bildung des Willens durch Übung der herbeigeführten sittlichen Handlung ist im Schulleben der Kinder im Hinblick auf das weite und vielseitige Gebiet sittlicher Betätigung im späteren Leben als Erwachsene bei weitem nicht genügend Gelegenheit geboten, selbst wenn man dem phantasiemäßigen Handeln weiten Raum gewährt und das Gemeinschaftsleben in der Schule noch bedeutend mehr und zielbewußter ausbaut, als es im französischen Schulwesen bisher geschieht.

---

[223]) Kerschensteiner, Theorie der Bildung, S. 65.
[224]) Meumann, a. a. O. S. 206.
[225]) Meumann, a. a. O. S. 205/206.

Der Moralunterricht in Frankreich wählt alle drei Wege in buntem Wechsel, je nach der Entwicklungsstufe der Kinder, und wo sich nur immer der beste Erfolg verspricht: von der mechanischen Gewöhnung bei den Kleinen zur wachsenden Einsicht der Größeren, immer unter Verwertung der gefühlsmäßigen Zustimmung und Begeisterung für das Gute, um so in der kindlichen Seele Antriebe oder Hemmungen in bezug auf ein gegenwärtiges und künftiges sittliches Tun zu schaffen. „Die Schule ächtet keine dieser treibenden Kräfte der Sittlichkeit, wobei sie ihr möglichstes tut, sie dem rationalen Beweggrund unterzuordnen: demjenigen der reinen Pflicht [226])."

Der Kern des Problems liegt also im Willen, aber es gibt einen belehrten und einen unbelehrten Willen. Die Fügsamkeit des Willens gegenüber dem Intellekt mag bei den einzelnen Individuen verschieden sein, aber „an sich kann die werbende, willensbestimmende Kraft des erkannten Guten nicht ganz in Abrede gestellt werden" [227]). Beim kleinen Kinde bis in die ersten Schuljahre hinein sind gute Gewohnheiten und eine richtige Leitung der Gefühle sicherlich die geeignetste Grundlegung für eine Hinführung zu sittlichem Verhalten. Aber die späteren Schuljahre, die das Kind vom bloßen „Du mußt" und „Du sollst" zum verständigen „Ich will" hinüberleiten und das erforderliche Rüstzeug fürs Leben schaffen sollen, müssen dem Kinde sittliche Normen einpflanzen, die mit dem Verstande und dem nachbildenden Gefühl ergriffen worden sind, und die es letzten Endes als Forderungen seines eigenen Willens erkennt und erlebt.

Die Einsicht in die Gründe eines bestimmten geforderten Verhaltens, einer bestimmten Wertschätzung, stellt das Kind auf sich selbst und gewöhnt es daran, das Gewissen „als die Stimme unserer praktischen Vernunft, als den Ruf des unparteiischen, wohlunterrichteten, klardenkenden Ich an das parteiische, befangene, leidenschaftsgetrübte Ich zu verstehen" [228]).

Weiter darf das Denken und Urteilen auch deshalb nicht aus dem sittlichen Lebensprozeß des Kindes ausgeschaltet werden, weil das Sittliche ganze Menschen verlangt, und weil wirklich gut nicht das erreichte Gute allein ist, sondern auch das gewollte Gute, d. h. eben das gedachte und vorgestellte Gute. Diese Anschauung ist ja ein Grundzug bei Kants Sittenlehre, wo das Moralgesetz nicht nur Pflichtmäßigkeit der Handlung verlangt und auf den Erfolg sieht, sondern in erster Linie den Willen bestimmt und somit eine Gesinnungsethik gründet. —

Ein neutraler Moralunterricht, auch im engeren Sinne des Wortes, als Unterweisung und Lehre, ist also nicht nur möglich, sondern auch notwendig. Es gibt eben eine planmäßige und wirkungsvolle Anleitung, das Leben unter sittlichem Gesichtspunkt kennen, verstehen

[226]) Pécaut, a. a. O., p. XXIV.
[227]) Jodl, Das Problem des Moralunterrichtes . . . S. 36.
[228]) Jodl, Das Problem des Moralunterrichtes . . . S. 38.

und werten zu lernen. Es ist wohl möglich, die sittliche Urteilsfähigkeit durch Unterweisung auszubilden, die Kinder innerlich auf die sittlichen Konflikte und Schicksalsschläge vorzubereiten, sie mit sittlichen Richtlinien, ethischen Grundsätzen und Maximen des Handelns vertraut zu machen und die Einsicht in die sozialen Zusammenhänge, in die Licht- und Schattenseiten unseres gesellschaftlichen Lebens zu vermitteln. Ferner wird kein Menschenkenner leugnen, daß „viel mehr Leid und Kummer in der Welt durch Dummheit als durch wirkliche Schlechtigkeit hervorgerufen“ [229]) werden, und daß eine Aufklärung über die Tragweite und die Wirkungstendenzen der menschlichen Handlungen sich bis zu einem gewissen Grade wohl erreichen läßt.

„Alle Erziehung muß mit den natürlichen Interessen des Kindes anheben, und ihr ganzer Erfolg hängt davon ab, wieweit es dem Erzieher gelingt, die Zwecke, die er beabsichtigt, mit den natürlichen Interessen des Zöglings durch Gewöhnung und Einsicht zu verknüpfen und zu verschmelzen. Selbst die Dressur gelingt am besten, wenn sie stets diesen Grundsatz im Auge behält [230]).“ So kann sich der Erzieher mit dem Selbstgefühl, dem Stolz, dem Drang nach Selbständigkeit und Kraft, Mut und Tapferkeit im Kinde verbinden; er kann ihm die zerstörende Rückwirkung alles Bösen und Niedrigen auf den Handelnden selbst anschaulich und klar machen und ihm zeigen, daß charaktervolles, sittliches Handeln eine größere Kraftleistung ist, als ursprünglichen Trieben und niederen Instinkten hemmungslos nachzugeben. Hier liegt für den Unterricht der Angriffspunkt der sittlichen Kraftbildung durch Weckung im eigenen Wunsch und Willen des Zöglings.

Daraus kann dann leicht sittliche Kraftleistung werden, wenn dem Kinde noch Belehrung und Anleitung gegeben werden, wie es sich allen äußeren Anreizungen gegenüber zur Selbständigkeit erzieht, wie man niedere Triebe bekämpfen und eigene innere Kräfte wecken und einsetzen kann, kurz wenn man ihm eine „Technik des Besserwerdens und der Vervollkommnung“ vermittelt. Endlich wirken Vorbilder der sittlich Großen, Herrischen und Gewaltigen in Literatur und Geschichte als „unversiegbare Quelle der Sehnsucht nach Vervollkommnung und Ansporn zur Anspannung der besten Kräfte im Menschen“ [231]). (Vergleiche auch Nietzsches monumentalische Betrachtung der Vergangenheit.)

Eine solche ethische Lehre versucht den Willen auch von der Gefühlsseite her zu packen. Die Grundlage jeglicher Wertschätzung von menschlichem Tun und Sein bilden Gefühlserlebnisse. Die Gefühle sind die bewegenden Kräfte für den Willen. Aber „Gefühle sind Leitsterne, die wir immer lieben, die aber nicht immer scheinen, die außerdem,

---

[229]) Börner, a. a. O. S. 15.
[230]) Kerschensteiner, Der Begriff der staatsbürgerlichen Erziehung. S. 40.
[231]) Börner, a. a. O. S. 22.

wenn sie scheinen, nicht immer den ganzen Weg zeigen und genügend erhellen können". Der Moralunterricht ruft den Verstand, der uns „vieles erleuchtet und zeigt, was wir vorher nicht sahen; er geht stetig und sicher und lehrt uns selbst, stetig und sicher gehen" [232]). Hierin liegt wohl ein schwerwiegender Grund für die Möglichkeit einer erfolgreichen Moralunterweisung auch durch die Lehre. Denken und Urteilen zeigen nicht nur eine viel größere und weitere Allgemeingültigkeit als das mehr individuelle Fühlen, sie bieten der unterrichtlichen Beeinflussung auch einen leichteren und bequemeren Zugang vom Erzieher her. Sittliche Pflichtbegriffe können überall an wirkliche Vorgänge des Lebens angeknüpft werden, an alles, was das Kind um sich herum hört und erfährt, an Dinge und an Personen. Aber die guten und bösen Folgen von Handlungen und Unterlassungen müssen so lebendig wie möglich vorgeführt und zu Gefühlserlebnissen gemacht werden, so daß das Kind seine Pflichten als Ratschläge, Wünsche und Lehren einsieht und empfindet, „die von den Klügsten, Weisesten und Besten in Vergangenheit und Gegenwart gefunden und ausgesprochen worden sind, und die den Beifall und die Zustimmung der Menschen gefunden haben" [233]). Sind so sein Selbstgefühl, sein Ehrgefühl, aber auch sein Mitgefühl und sein Rechtsgefühl geweckt worden, dann wird es sich freiwillig in den großen Zusammenhang des gesellschaftlichen Lebens einordnen und als Grundlage des Zusammenlebens die Arbeit und die Verantwortlichkeit verstehen und schätzen lernen.

Vollen Erfolg verbürgt aber erst der Moralunterricht, der auch Gelegenheit zum sittlichen Handeln, wenn auch im engen Kreise, bietet. Wo die Schule auch Selbstregierung aufweist — das „self government" der französischen Programme — und wo die Schüler ein Miteinander befreundeter junger Menschen sind, da entspringen Möglichkeiten praktischer Willensbildungen. Das Schüleramt übt in Pflichterfüllung, das geschenkte Vertrauen hebt den schwachen Charakter, der beständige Ruf an sein Ehrgefühl führt zu guten, die Schwäche überwindenden Entschlüssen und macht allmählich Gewohnheiten daraus. Das Gemeinschaftsleben aber lehrt beständig, Hilfe gewähren und Hilfe empfangen, und schafft bei allen unseren Handlungen in uns das Gefühl der Verpflichtung und Rücksicht auf andere, auf die Gemeinschaft.

So muß alles Handeln aus der Tiefe des eigenen Selbst, aus der Herzensgesinnung hervorbrechen. In den Willen, das Individuelle und Ureigenste, was es für den einzelnen gibt, muß das Gute aufgenommen werden. Wohl sollen die Kinder zuerst mit Ehrfurcht vor der Autorität stehen, aber sie müssen darüber hinaus. Autorität ist nur Mittel. „Ihre Aufgabe ist, Schutz und Halt zu sein für das nach eigenem Gesetz zur Selbstgesetzgebung heranreifende sittliche Bewußtsein [234])."

[232]) Barth, a. a. O. S. 112/113.
[233]) Jodl, Das Problem des Moralunterrichtes . . . S. 14.
[234]) Penzig, a. a. O. S. 127.

Würde das Ideal sittlicher Forderungen gar keine Beziehungen zu unserer seelischen Organisation haben, so würde alle ethische Unterweisung und Lehre von uns abprallen; wir würden, wie es das Studium der „moral insanity" zeigt, nicht einmal verstehen können, was diese Belehrungen eigentlich wollen. Moral ist darum lehrbar, weil ihre Wurzeln tief in der menschlichen Natur verankert sind und durch rechte Lehre und Unterweisung getroffen und zum Aufleben, zum Treiben, Blühen und Reifen gebracht werden können. „Ganz wie die logische Vernunft, wenn auch immer neu in einem Menschenhirn verkörpert, zuletzt doch auf die mathematischen und logischen Einheitssätze geraten muß, wie unsere Sinnesorgane, weil eben aus der einen Natur stammend, uns schließlich ein einheitliches Wirklichkeitsbild aufweisen, weil — mit Goethe zu reden — die Sonnenhaftigkeit des Auges den gleichen Anblick des Lichtes garantiert, so sind die Wurzeln der Moral in unserer Natur und im Gemeinschaftsleben tief versenkt und werden in jedem neuen Menschenkinde Blüten treiben, die bei aller Buntheit und Verschiedenheit doch die harmonische Ähnlichkeit nicht verleugnen werden [235])." Also ohne den freien Willen der Jugend als Verbündeten kann man das Herz der Jugend nicht zum Ideale begeistern. Das unterweisende und erziehliche Tun des Erziehers muß den Weg bis in die Seele des Zöglings hinein finden, so daß von dort aus das Erarbeiten des sittlichen Gutes einsetzt. Ein Kulturgut erarbeiten heißt aber, aus der eigenen gleichen oder annähernd gleichen Struktur heraus den Zugang zu ihm finden, von ihm ganz ergriffen werden, sich in sein Wesen hineinleben und hineinversetzen, es zum inneren Eigentum machen. Dann „entfaltet das Kulturgut seinen Bildungswert, und zwar mit zwingender Notwendigkeit" [236]). Es reißt den Zögling gleichsam hinaus über die bisherige Stufe seines geistigen und sittlichen Seins zur Höhe seines eigenen Wertes.

Die Schule wird sich allerdings begnügen müssen, die sittliche Autonomie im Zögling nur wecken und die Bildung der sittlichen Persönlichkeit nur anbahnen zu können. Schritt für Schritt wird die vermittelnde Autorität zurückweichen müssen, wenn die geweckte sittliche Freiheit sich kundzutun beginnt. Und glücklich darf sich die Schule schätzen, wenn es ihr gelungen ist, den Prozeß der Selbsterziehung einzuleiten und „in die werdende Struktur des erwachenden Geistes ein in geistigen Werten verankertes Sinngefüge" [237]) derart einzubauen, daß der Mensch sich immer mehr von der Macht seines niederen Seins zu befreien und das Ideal der sittlich-autonomen Persönlichkeit zu verwirklichen sucht. —

Wenn im französischen Moralunterricht aber doch die Bildung des Geistes als die Hauptsache erscheint, so ist zu bedenken, daß in Frankreich der Rationalismus in der Geisteshaltung des Volkes vorherrschend

[235]) Penzig, a. a. O. S. 130.
[236]) Kerschensteiner, Begriff der Arbeitsschule, S. 122.
[237]) Kerschensteiner, Theorie der Bildung, S. 228.

ist, wobei allerdings der Begriff „raison“ nicht bloß einen kalten, logischen Prozeß bezeichnet, sondern die vollere Bedeutung von gefühlsbetontem Denken hat, „thought touched with emotion“, wie Mr. Cloudesley Brereton es definiert[238]). Denn es ist „die Ratio wie alles Intellektuelle wohl nicht die tiefste Wesensart eines Charakters, sondern alles Intellektuelle wurzelt in Willens- und Triebgründen“[239]). Und besonders beim Franzosen ist das rationale Denken unter diesem Gesichtspunkt der Wille zur Gemeinverständlichkeit, der Wunsch, mit anderen, mit der sozialen Gemeinschaft übereinzustimmen, eines Herzens und eines Sinnes mit ihnen zu werden. „Wie kann man die Moralität anders verursachen“, sagt Pécaut, „als dadurch, daß man den Verstand aufklärt, das Herz und in seiner Folge den Willen bewegt, und zwar durch Ideen, d. h. durch den Unterricht? . . . Sogar die Gewohnheiten, denen große Philosophen in der Bildung der Moralität einen ausschließlichen oder vorwiegenden Anteil zuerkannt haben, — die Gewohnheit, der Brauch, was sind sie anderes, als übersetzte und in gewisser Hinsicht begründete Ideen? Und wodurch denn sonst kann man sie reinigen, sie bessern, als wiederum durch Ideen, d. h. durch den Unterricht[240])?“

3. Praktische Erfolge des französischen Moralunterrichtes.

Wie sehen nun die praktischen Erfolge aus? Wenn Lichtenberger in seinem Berichte über die Erfolge des Moralunterrichtes 1889 sich noch recht abfällig ausspricht[241]), so ist die Ursache für den mangelnden Erfolg in der Hauptsache darin zu suchen, daß der Moralunterricht damals noch nicht genügend Zeit gehabt hatte, sich zu vervollkommnen und recht auszuwirken, zumal noch viel feindliche Hemmungen zu überwinden waren. Wie hätten auch die tastenden Versuche einiger weniger Jahre weltlichen Moralunterrichtes die jahrhundertealte Tradition religiöser Unterweisungsmethoden zur Sittlichkeit mit Erfolg ablösen und ersetzen können? Die Lehrer meinten anfangs, den Moralunterricht nach alter konfessioneller Weise erteilen zu müssen. Man konnte „noch nicht ganz begreifen, daß eine moralische Wahrheit nicht bloß erkannt, sondern auch gefühlt und in Taten umgesetzt werden muß“[242]). Spätere Berichte klingen schon ganz anders! Harrold Johnson, der Sekretär der englischen Liga für Moralunterricht, urteilt 1909: „Ich denke, niemand kann sich dem Eindruck entziehen, den die allgemeine Sauberkeit, Artigkeit und Nettigkeit der Kinder in den Volksschulen, selbst in den ärmsten Stadtvierteln, auf ihn machen[243]).“ Und dies Urteil kann vom Verfasser aus eigener Erfahrung heraus nur bestätigt werden.

---

[238]) Nach Sadler, a. a. O. I, p. XLIV.
[239]) Müller-Freienfels in Hartig-Schellberg, a. a. O. S. 208.
[240]) Pécaut, a. a. O. p. XXI/XXII.
[241]) siehe Ott, a. a. O. S. 48—49.
[242]) Höft, a. a. O. S. 32.
[243]) Sadler, a. a. O. II, p. 35.

Vor allem aber war „der Weltkrieg eine Probe auf den Moralunterricht. Nicht dieser allein, aber jedenfalls auch dieser hat es erreicht, den hohen Grad der Ausdauer zu erzeugen, den das französische Volk bewiesen hat[244])." Selbst ein Gegner wie D. Otto Eberhard gibt zu, daß „der Verlauf jener Katastrophe die „große Seele" des französischen Soldaten jeder Schicht offenbarte und seine moralischen Kräfte zu bestätigen schien"[245]). — Denn auch die Staatsbürgerkunde (instruction civique) gehört als notwendige Ergänzung zum Moralunterricht, weil hier das Grundlegende zur Ausübung staatsbürgerlicher Pflichten gelehrt wird. Alle ihre Fragen ergeben sittliche Probleme. Wenn auch bei den Franzosen das Bewußtsein der Volksgemeinschaft, der Nation, außerordentlich stark ist, so steht der Staat doch für den einzelnen in weiter Ferne. Darum ist „die Betonung des staatsbürgerlichen Ideals in Frankreich durchaus nicht überflüssig. Zwar sind die Franzosen politisiert. Aber trotz aller ihnen zugesprochenen und auch mit Recht zugeschriebenen „sociabilité", dem Hang und der Begabung für die Gesellschaft, ist das Leben in Frankreich auch wieder durch einen auffallenden Mangel an Verbänden jeder Art gekennzeichnet. Die Selbstverwaltung hatte reges Leben in der Provinz und der Gemeinde zur Folge gehabt. Die Zentralisierung Frankreichs brachte diese einst so blühende Betätigung im Gemeinschaftsleben zum Stillstand, so daß, von einigen Erscheinungen innerhalb des Regionalismus abgesehen, der Franzose jenen Antrieb zum staatlichen Gedanken fast allein durch die Schulerziehung erhält"[246]). Die staatsbürgerliche Erziehung im Rahmen des Moralunterrichtes ist also in der Gesamtheit des französischen Lebens eine wesentliche und notwendige Aufgabe, und der Weltkrieg hat zur Genüge gezeigt, daß auch diese Aufgabe von der neutralen Staatsschule gelöst worden ist. —

4. Pädagogische und politische Berechtigung des französischen Moralunterrichtes.

Durch obige Ausführungen ist wohl die pädagogische Berechtigung des französischen neutralen Moralunterrichtes zur Genüge erwiesen. Und frommen Eltern wird ja durch ihn auch nichts genommen, da für die religiöse Erziehung ihrer Kinder der Donnerstag und Sonntag jeder Woche vollkommen unterrichtsfrei sind, an denen dann die berufenen Persönlichkeiten der einzelnen Bekenntnisse die Jugend lehren können, aus Liebe zu Gott und mit Hilfe Gottes und der Kirche das Gute zu tun und aus Furcht vor jenseitigen Strafen das Böse zu meiden. Außerdem ist ja die französische Staatsschule nicht Monopol; es bestehen daneben noch die Privatschulen, „écoles libres", mit konfessionellem Religionsunterricht. —

---

[244]) Barth, a. a. O. S. 90.
[245]) Eberhard, a. a. O. S. 23.
[246]) Völcker in Hartig-Schellberg, a. a. O. S. 175.

Daß der französische Moralunterricht auch politisch berechtigt ist, hat die Darstellung der Entstehung der bürgerlichen Gesellschaft mit ihrer Tendenz zur Verweltlichung und ihrer von Denkern und Politikern seit mehr als einem Jahrhundert vertretenen Auffassung von Freiheit und Staat gezeigt.

Wenn man die Grundlagen anerkennt, die sich das französische Volk in der großen Revolution von 1789 geschaffen hat, dann muß man auch die Mittel billigen, die zur Erhaltung des Erworbenen nötig sind. Ein Volk, das sich frei gemacht hat, frei von den Fesseln eines absoluten Staates und einer herrschsüchtigen Kirche, muß seine Zukunft dadurch sichern, daß es seine Jugend und deren Erziehung von Einflüssen freihält, die den alten Mächten wieder zur Herrschaft verhelfen könnten. Ferry hat sein Schulwerk ganz folgerichtig aufgebaut, indem er erst eine Staatsschule schuf, die es auch dem Ärmsten des Volkes ermöglichte, seine Kinder dorthin zu schicken, weil der Unterricht und die Lernmittel kostenlos sind; sodann zwang er sämtliche Staatsbürger, den Kindern ihr natürliches Recht auf Bildung zu geben, und endlich befreite er diese Zwangsschule von jedem Gewissenszwang, indem er die Mannigfaltigkeit der Konfessionen daraus verwies, dabei aber Zeit und Gelegenheit genügend ließ, die religiöse Bildung der Kinder durch die geeignetsten Faktoren pflegen zu lassen. Moralunterricht und weltliche Schule sind Wesenszüge des französischen demokratischen und nationalen Staates geworden, wie P. Lapie es auch bezeugt, wenn er sagt: „Indem Ferry die weltliche Schule schuf, hat er der Physiognomie Frankreichs einen Zug beigefügt, den man nicht verwischen wird. Trotz der Widerstände, die diese Einrichtung gefunden hat, und die sie noch immer findet, entsprach sie so genau unseren nationalen Bestrebungen, unserem tiefen Bedürfnis nach Licht und Freiheit, daß sie eins der wesentlichsten Organe unserer Demokratie geworden ist, und daß ohne sie Frankreich nicht mehr Frankreich sein würde [247/248])."

Wenn dagegen der kirchlich eingestellte Verfasser von „Welterziehungsbewegung", D. Otto Eberhard, 1930 auf Grund von „überraschenden Mitteilungen des Generalsekretärs des französischen Lehrersyndikats, Émile Glay", prophezeien zu dürfen glaubt, „daß eine Umwandlung der Laienschulen in Schulen mit pflichtmäßigem Religionsunterricht" als Ergebnis von Verhandlungen zwischen dem französischen Staate und der päpstlichen Nuntiatur unmittelbar bevorstünde, und daß „die staatliche Schule wieder dem direkten Einfluß der Kirche geöffnet" werden soll, „indem der Geistlichkeit die Erteilung des Religionsunterrichtes zugestanden wird" [249]), so ist wohl der Wunsch der Vater solcher Gedankengänge gewesen. Denn auf eine diesbezügliche

[247]) Paul Lapie, Pédagogie Française, p. 172.

[248]) Anmerkung: Über das Problem des Moralunterrichtes bzw. der Laienschule im Elsaß siehe bei Curtius-Bergsträßer, a. a. O. II, S. 184, 185, 190.

[249]) Eberhard, a. a. O. S. 25/26.

Anfrage des Verfassers antwortete die „Groupe français d'Éducation nouvelle" aus Paris am 6. Oktober 1931, daß „die weltliche Schule stark ist, daß ihre Feinde natürlich die Waffen nicht niedergelegt haben" [250]).

Alle Angriffe gegen den französischen Moralunterricht sind letzten Endes Angriffe gegen die Auffassung von einem Staat, wie ihn die französische Revolution von 1789 sah, die ihre geistige Kraft aus den philosophischen Anschauungen eines Jahrhunderts zog, das die mittelalterlichen Auffassungen von Staatsgewalt und Kirchenmacht bekämpfte. Mögen in den folgenden Jahrhunderten die Ansichten der Philosophen noch so mannigfaltig, ja oft einander widerstrebend er-

---

[250]) Anmerkung: Mlle E. Flayol, Directrice honoraire d'école normale et Secrétaire du „Groupe français d'Éducation nouvelle à Paris" schreibt dem Verfasser am 6. Oktober 1931 folgende Zeilen:

Que je vous rassure un peu au sujet de l'article que vous avez lu. Le théologien en question a pris un peu ses désirs pour des réalités et un état d'esprit propre à quelques départements, en particulier ceux d'Alsace, pour un état d'esprit général.

L'article de Glay auquel il est fait allusion est, il faut le remarquer, un article de polémique écrit, il y a quelques années à un moment où une certaine inquiétude régnait en effet dans le personnel enseignant laïque.

Depuis la chute des ministères de gauche, l'audace des cléricaux s'est beaucoup accrue, l'exemple de l'école d'Alsace, les concessions réelles que le Ministère des Affaires Étrangères leur faisait ou se montrait disposé à leur faire, leur a fait croire qu'ils pourraient entamer la laïcité. Quelques-uns chefs, inspecteurs d'Académie ou Recteurs se sont montrés peu ardents à défendre l'école laïque; il y a eu dans l'ouest (Vendée, Bretagne, Région de la Loire) des attaques violentes contre les instituteurs et des bruits alarmants ont couru sur les intentions du Gouvernement. Les instituteurs, qui, vous le savez, dans l'énorme majorité et malgré le progrès des Davidées, les défenseurs passionnés et puissants de la laïcité, ont pris peur et on hautement exprimé leurs craintes et dénoncé des intentions qui n'étaient peut-être pas aussi précises qu'ils avaient intérêt à le dire. L'article de Glay a eu certainement pour but d'abord d'alerter le personnel enseignant, d'éveiller les craintes et la vigilance des partis de gauche. Ceux-ci, vous le savez, tiennent la laïcité scolaire pour le paladium de la République et si, individuellement quelques radicaux font des concessions ou défendent faiblement l'école laïque, au moins la politique officielle du parti est-elle très ferme sur ce point et on peut compter sur les socialistes.

Le Cinquantenaire de l'École laïque a été, on peut dire, imposé au Gouvernement et presque partout le personnel enseignant lui a donné un éclat que l'on n'attendait pas et qui contribuera à rendre plus difficiles les faiblesses gouvernementales.

Bref, en ce moment, il serait très paradoxal de dire que „nous ne sommes pas éloignés de la fin de l'école laïque". Mais les instituteurs, c'est tout naturel et ils ont bien raison de le faire, sont les sentinelles de l'école laïque et ils sont enclins à exagérer un peu les dangers qui la menacent pour tenir en haleine la vigilance nécessaire des partis de gauche.

Je ne crois pas cependant que Glay écrirait maintenant ce qu'il écrivait il y a 2 ou 3 ans. L'école laïque est forte, mais ses ennemis n'ont pas désarmé, au contraire. Selon le milieu que l'on fréquente, on peut être impressionné, soit par sa force, soit par les attaques qu'on dirige contre elle, qui cependant n'osent guère se produire au grand jour."

scheinen, in dem einen sind sie doch alle einig, daß die Philosophie, als die Krönung der Wissenschaft und Wissenschaften, frei sein muß von den Fesseln jedweder Kirchenmeinung und jeden Kirchendogmas, daß auch sie ein Gebiet der freien Forschung ist, die als Voraussetzung nur innerste eigene Überzeugung und Liebe zur Wahrheit ohne irgendwelche Herrschaftsgelüste haben kann, daß sie nur unter der Autorität einer unabhängigen Vernunft steht. —

„Der Glaube an das Unverkünstelte, Ursprüngliche, Natürliche, diese radikale und naturalistische Tendenz, ist ein echt französischer Zug. Reinigung des Geistes, Befreiung von dem Wust der Schulgelehrsamkeit, von dem Drucke der Autorität, von der Trägheit, andere für sich denken zu lassen, das ist alles [251])." Es gibt in Frankreich sicher nicht weniger Religion als in Deutschland. „Der Unterschied des religiösen Erlebens liegt darin, daß die Bedürfnisse des Gemütes in Frankreich zurücktreten vor dem Streben nach Ordnung und Gemeinschaft, nach klargeprägter Form und fester Norm [252])." Nur so erklärt sich der große Widerspruch, daß dasselbe Frankreich, das die älteste Tochter der Kirche und der Hort des katholischen Glaubens ist, zugleich der Vorkämpfer der emanzipierten Vernunft sein kann. —

Geoffenbarte Religion und Moral.

Die französische Geistesrichtung in ihrem Streben nach formaler Klarheit ohne äußere Zweideutigkeit will durch den Moralunterricht klar scheiden zwischen geoffenbarter Religion und Moral. Das Problem, ob es Moral ohne Religion geben kann, ist für sie gelöst.

Das reale Leben zeigt auch ganz zweifellos, daß es auserlesene Menschen gibt und schon immer gegeben hat, deren moralisches Leben und sittliche Grundsätze frei von religiöser Bindung oder Verklärung sind. Nun sind die moralischen Anschauungen und sittlichen Überzeugungen der Menschen und Völker im Laufe der Jahrtausende und auf der Weite des Erdenrundes so zahlreich und mannigfaltig, wie diese Individuen und Gemeinschaften selbst. Wenn sie sich auch alle unter das Kriterium des „Guten" als dem Erstrebenswerten stellen, so ist damit doch eben nur das Streben, aber noch nicht das Erstrebte inhaltlich bestimmt. Denn was ist eigentlich „gut"? Man denke nur an Kants formale Begriffsbestimmung vom „guten Willen". Also auf den Inhalt der Moral kommt es gar nicht an. Moral ist überall dort zu finden, wo man nach bestimmten Grundsätzen lebt. Wenn aber die Moral in der konsequenten Zucht unseres Lebens besteht, so gehört irgendwelche Beziehung zur Religion nicht zu ihrem Wesen, was man auch unter Religion verstehen möge. Moral kann ohne Religion bestehen.

Religion, ganz allgemein gefaßt, ist anerkannte und bewußte Beziehung zu Gott und Göttlichem, nach Schleiermacher „ein Gefühl schlecht-

[251]) Falckenberg, a. a. O. S. 78.
[252]) Curtius-Bergsträßer, a. a. O. I, S. 120.

sinniger Abhängigkeit"; und christliche Religion will persönliche Lebensgemeinschaft zwischen Gott und dem Menschen sein. Aber die nach allen Seiten des Seelenlebens und des Verhaltens bewußte Pflege der Beziehung zu Gott, die eine Gemeinschaft einheitlich beherrscht, ist kirchliche Religion. In diesem Sinne ist Moral untrennbar von ihr. Der Mensch steht hier unter göttlicher Zucht; die Religion aber gibt der Moral ihren Inhalt und schafft sich selbst eine feste Form im Moralgesetz. Es gibt also Moral ohne Religion, aber nicht Religion ohne Moral.

Damit hat die Religion eine ungeheure tiefgehende Bedeutung für die Moral. Sie stellt ihre Moral unter die Autorität Gottes, die ihr damit die denkbar höchste Verpflichtung gibt, und die für den Frommen das A und O seines Lebens und Handelns ist. Deshalb ist die „unzeitige" Lösung der Moral von der Religion so bedenklich und gefährlich. Moralisches Leben braucht einen festen Halt; unreife Menschen und Religionsverächter, die sich nicht selbst beherrschen können, entarten ohne die Religion, die sie in Zucht hält. Darum sollte man es sorgsam vermeiden, die göttliche Autorität dort zu untergraben oder zu zerstören, wo sie anerkannt wird.

Wem aber die Autorität Gottes zusammengebrochen ist, dem muß mit allen Mitteln die Verpflichtung zu moralischem Leben aus anderen Motiven zu Gemüte geführt und zur Überzeugung gemacht werden.

Und das ist möglich. Es kann jener Grad der Reife und tiefen Einsicht erreicht werden, wo ein Mensch nach bestimmten Grundsätzen nicht bloß aus Furcht vor Gott oder aus Liebe zu ihm, sondern aus eigener Vernunft nach dem eigenen Gewissen aus der verborgenen Wahrheit seines Seins heraus, um seiner selbst und um seiner Mitmenschen willen, im Gefühl seiner Menschenwürde lebt.

Es gibt eine Moral, die von allem religiösen Apparat unabhängig ist, und je vollkommener ein solches sittliches Lebensideal verwirklicht wird, um so mehr wird es sich mit einer geoffenbarten Religion, die wahre Religion bleibt, auf dem praktischen Gebiete des Lebens näherkommen. Aus ureigener Kraft sein eigentümliches Sein, das jeder einzelne Mensch darstellt, rein, harmonisch und vollkommen herauszubilden und die Stelle in der Gesamtheit, die ihm danach zukommt, auszufüllen, im wechselseitigen Lebensaustausch mit den anderen sich selbst zu behaupten und auszuwirken: das ist das einheitliche Prinzip höherer Moral.

Literaturangabe.

Barth, Paul, Die Notwendigkeit eines systematischen Moralunterrichts. Leipzig 1919, Dürr.

Bayet, Albert, La Science des Faits Moraux. Paris 1925, Félix Alcan.

Benrubi, I., Philosophische Strömungen der Gegenwart in Frankreich. Leipzig 1928, Felix Meiner.

Bert, Paul, La Morale des Jésuites. Paris 1880, G. Charpentier.

Börner, Wilhelm, Religionsunterricht oder Moralunterricht. Hamburg 1920, Paul Hartung.

Buisson, Ferdinand, La Foi laïque. Paris 1912, Hachette.

—, Leçons de Morale. Paris 1926, Hachette.

Compayré, Gabriel, Éléments d'Instruction Morale et Civique. Paris, Paul Delaplane. 119e édition. s. a.

—, Cours de Morale Théorique et Pratique. Paris, Paul Delaplane. 19e édition. s. a.

Curtius-Bergsträßer, Ernst Robert und Arnold, Frankreich. Deutsche Verlagsanstalt Stuttgart, Berlin und Leipzig 1930.

Dürkheim, Émile, Éducation et Sociologie. Paris 1922, Félix Alcan.

Falckenberg, Richard, Geschichte der neueren Philosophie. Berlin und Leipzig 1927, Walter de Gruyter u. Co.

Ferry, Jules, Discours et Opinions. 1893—1898. 7 volumes.

Eberhard, Otto, Welterziehungsbewegung. Berlin 1930, Furche-Verlag.

Ghidianescu, Vladimir, Moderne pädagogische Strömungen in Frankreich. Langensalza 1910, Hermann Beyer u. Söhne.

Groethuysen, Bernhard, Die Entstehung der bürgerlichen Welt- und Lebensanschauung in Frankreich. Halle 1927 u. 1930, M. Niemeyer. 2 Bde.

—, Die französische Gesellschaft. In Hartig-Schellberg, Handbuch der Frankreichkunde II, S. 100—136.

Hamelin, Octave, Essais sur les Éléments Principaux de la Représentation. Paris 1907, Félix Alcan.

Hartig-Schellberg, Paul und Wilhelm, Handbuch der Frankreichkunde. II. Teil. Frankfurt a. M. 1930, W. Diesterweg.

Höft, G., Der heutige Stand des konfessionslosen ethischen Jugendunterrichts in den Kulturländern. Hamburg 1910. Sonderabdruck der Pädagogischen Reform.

Horaires et Programmes de l'Enseignement Secondaire des Garçons. Paris 1928, Vuibert.

Instructions du 2 Septembre 1925 Relatives à l'Application des Programmes de l'Enseignement Secondaire. Paris, Vuibert.

Jodl, Friedrich, Das Problem des Moralunterrichtes in der Schule. Frankfurt a. M. 1912, Neuer Frankfurter Verlag.

—, Ethik und Moralpädagogik gegen Ende des 19. Jahrhunderts. Stuttgart u. Berlin 1913, J. G. Cotta Nachf.

Kerschensteiner, Georg, Der Begriff der staatsbürgerlichen Erziehung. Leipzig u. Berlin, 1923. B. G. Teubner.

—, Begriff der Arbeitsschule. Leipzig u. Berlin 1925, B. G. Teubner.

—, Theorie der Bildung. Leipzig u. Berlin 1926, B. G. Teubner.

Lapie, Paul, Logique de la Volonté. Paris 1902, Félix Alcan.

—, Pédagogie Française. Paris 1926, Félix Alcan.

Laue, Franz, Das französische Schulwesen. Leipzig 1926, Quelle u Meyer.
Lévy-Bruhl, Lucien, La Morale et la Science des Mœurs. Paris 1903, Félix Alcan.
Liste des Articles de Papeterie, Objets classiques, Livres et Atlas . . . de la Ville de Paris. 1926—1930.
Macé, Jean, Les Origines de la Ligue de l'Enseignement 1861—70. Paris 1891, G. Charpentier et E. Fasquelle.
Meumann, E., Abriß der experimentellen Pädagogik. Leipzig 1920, Wilhelm Engelmann. 2. Aufl.
Morf, Heinrich, Geschichte der französischen Literatur im Zeitalter der Renaissance. 2. Aufl. Straßburg 1914, Karl J. Trübner.
Moulet, Alfred, Der französische Moralunterricht ohne konfessionelle Religionslehre. 1896.
Müller, Johannes, Von den Quellen des Lebens. München 1905, C. H. Beck.
Müller-Freienfels, Richard, Französische Philosophie und Wissenschaft. In Hartig-Schellberg, Handbuch der Frankreichkunde II, S. 180—217.
Nonus, S. A. u. P. C. Résumés des Leçons de Morale et d'Instruction Civique. Amiens, Poiré-Choquet. 14e édition. s. a.
Ott, Martin, Der Moralunterricht in der französischen Volksschule. Stuttgart 1906, Chr. Belser.
Parodi, D., Le Problème Moral et la Pensée Contemporaine. Paris 1921, Félix Alcan.
Penzig, Rudolph, Der Religionsunterricht einst, jetzt und künftig. Berlin 1916, G. Reimer.
Pécaut, Félix, L'Éducation Publique et la Vie Nationale. Paris 1911, Hachette. 4e édition.
Plan d'Études et Programmes des Écoles primaires élémentaires. Paris 1928, Vuibert.
—, des Écoles primaires supérieures. Paris 1928, Vuibert.
—, des Écoles normales d'Instituteurs et d'Institutrices. Paris 1929, Vuibert.
—, de l'Enseignement secondaire des Jeunes Filles. Paris 1926, Vuibert.
Platz, Hermann, Geistige Kämpfe im modernen Frankreich. München 1922.
Rauh, Fr., L'Expérience Morale. Paris 1903. F. Alcan.
Renan, Ernest, Essai de Morale et de Critique. 1860. 2e édition.
—, Examen de Conscience philosophique. Paris 1892. Calman Lévy.
Renouvier, Charles, Essai de Critique Générale. Paris 1854, Félix Alcan.
—, Critique philosophique. Paris 1873, Félix Alcan.
Rosenkranz, Wilhelm, Die Moralpädagogik im heutigen Deutschland. Langensalza 1919, Hermann Beyer u. Söhne.
Sadler, M. E., Moral Instruction and Training in Schools. London 1908, Longmans, Green and Co.
Sarrazin-Mahrenholtz, Frankreich. Seine Geschichte, Verfassung und staatlichen Einrichtungen. Leipzig 1897, O. R. Reisland.
Schalk, Fritz, Das Problem der Saekularisierung in der französischen Aufklärung. Zeitschrift: Neue Jahrbücher in Wissenschaft und Jugendbildung. Leipzig u, Berlin 1930, Teubner. 6. Jahrgang, Heft 4/5.
Soleil, Joseph, Le Livre des Instituteurs. Paris 1929, H. Le Soudier.
Taine, Hippolyte, Histoire de la Littérature anglaise. 1863.
—, Origines de la France contemporaine. Paris 1891, 1894, Hachette.
Truschel, Ludwig, Die Frage des Moralunterrichtes. Leipzig 1920, Julius Klinkhardt.

Völcker, Otto, Das Bildungswesen in Frankreich. Braunschweig 1927, Georg Westermann.
—, Französisches Bildungswesen. In Hartig-Schellberg, Handbuch der Frankreichkunde II, S. 137—179.
Weill, Georges, Histoire de l'Idée laïque en France au XIXe Siècle. Paris 1925, Félix Alcan.
Ziegler, Theobald, Geschichte der Pädagogik mit besonderer Rücksicht auf das höhere Unterrichtswesen. 5. Aufl. München 1923, C. H. Beck.

Lebenslauf.

Ich wurde am 29. Mai 1883 in Finsterwalde N./L. geboren, ging dort in die Latein-Mittelschule und wurde nach dem Besuch der Lehrerbildungsanstalt zu Elsterwerda im Herbst 1903 Präparandenlehrer in Quedlinburg a. Harz.

Im Herbst 1905 bestand ich die zweite Lehrerprüfung und 1911 die Mittelschullehrerprüfung.

1912 bis 1914 war ich Mitglied des „Wissenschaftlichen Kursus zur Ausbildung von Seminarlehrern in Münster i. W." und wurde Ostern 1914 als Seminarlehrer nach Barby a. E. berufen.

Den Weltkrieg habe ich von Anfang bis Ende als Reserve-Offizier an der Front mitgemacht, besitze das EK. I. und II. Klasse und die Hessische Tapferkeitsmedaille.

Ostern 1925 wurde ich bei der Auflösung des Lehrerseminars zu Barby a. E. in den einstweiligen Ruhestand versetzt. Ich ließ mich in Halle immatrikulieren und studierte hier Pädagogik und neuere Sprachen.

Am 1. November 1927 wurde ich als Studienrat an den höheren Schulen Halles angestellt, nachdem ich in der Zwischenzeit Studienratsstellen in Wittenberg und Halle verwaltet hatte.

Zu Studienzwecken war ich 1909 in Frankreich, 1910 in England und besuchte im Sommer 1929 französische Schulen in Paris und in der Bretagne.

Ich bin evangelisch und Preuße, seit Pfingsten 1914 verheiratet und habe zwei Kinder.

Das Thema meiner Dissertation wurde mir von Herrn Prof. Dr. Menzer gestellt, dem ich mich, wie auch meinen anderen hochverehrten Herren Lehrern, für alle fördernden Anregungen zu aufrichtigem Dank verpflichtet fühle.